



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



**Atitudes dos Pares Face à Inclusão de Crianças com
Necessidades Educativas Especiais (NEE)
dos 4 a 7 anos da zona de Lisboa**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Reabilitação Psicomotora

Orientadora: Doutora Maria Teresa Perlico Machado Brandão

Júri:

Presidente

Doutora Ana Paula Lebre dos Santos Branco Melo, professora auxiliar
da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Doutora Maria Teresa Perlico Machado Brandão, professora auxiliar
da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutor Marco Paulo Maia Ferreira, professor auxiliar convidado da
Faculdade da Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Marcelle Sabino Façanha Carneiro

2018

Agradecimentos

Minha gratidão primeiramente a **Deus**, criador de tudo.

À **Professora Teresa Brandão**, minha orientadora neste estudo, por ter aceite orientar e por transmitir seus conhecimentos durante estes anos de trabalho árduo, pelo incentivo que me deu no início desta caminhada e na incansável ajuda.

Aos meus pais **Erivaldo e Graça Façanha** o meu agradecimento especial por pelos ensinamentos e incentivos constantes, sempre presentes em todos os momentos.

Ao meu esposo amado **Daniel Carneiro** e meus filhos: **Letícia e Daniel Filho**, que sempre me incentivaram com amor e paciência, ajudaram a superar as dificuldades, me possibilitaram não desistir dos meus sonhos e me ensinaram que tudo o que importa saber na vida é AMAR.

Agradecimento sincero às pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram em todos os momentos da elaboração, meus irmãos: **Rochelle, Erivaldo Júnior, Áttila, Márjorie e Larissa**. Aos professores e doutores **Margarida Espanha, Rui Martins, Celeste Simões, Paula Lebre, Cristina Espadinha, Sofia Santos** e aos colaboradores **Nelson Afonso, Inês Amaral, Joana Veríssimo** e a todas as escolas que aceitaram participar na recolha dos dados do estudo.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Índice Geral	iii
Índice de Tabelas	v
Índice de Figuras	v
Enquadramento	1
Referências	4
Artigo 1	5
Inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular:	
Estado da Arte	6
Resumo:	6
Abstract:	6
Introdução.....	7
Metodologia	8
Conceito de educação inclusiva.....	10
Crianças com NEE e a educação inclusiva no pré-escolar e no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico.....	15
Pais: Atitudes, competências e inclusão na relação com crianças com NEE	24
Educadores: Atitudes e competências face à inclusão de alunos com NEE	25
Estudos em Portugal.....	30
Conclusão.....	32
Referências	33
Artigo 2	42
Atitudes de Crianças de 4 a 7 Anos Face à Inclusão dos Pares com Necessidades Educativas Especiais	43
Resumo:	43
Abstract:	43
Introdução.....	44
Inclusão de crianças pares com NEE no ensino regular	47
Avaliação das atitudes das crianças sem NEE face aos seus pares com NEE	51
Metodologia	55
Caracterização da Amostra.....	56
Instrumentos de recolha de dados.....	58

Instrumento aplicado às crianças - Acceptance Scale for Kindergarten” – ASK-R e procedimentos de aplicação	58
Questionário aplicado aos Pais.....	60
Questionário aplicado aos Educadores.....	60
Procedimentos de recolha de dados.....	60
Resultados.....	63
Resultados do ASK – Análise descritiva	63
Resultados do ASK – Análise Inferencial.....	68
Análise dos dados resultantes da Entrevista Realizada aos Pais	71
Conclusão.....	78
Recomendações e Limitações	81
Referências	84
Anexos.....	90
Anexo A – Acceptance Scale for Kindergarten (ASK-R).....	i
Anexo B – Questionário aos Pais	iv
Anexo C – Questionário aos Educadores	v
Anexo D – Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação	vi
Anexo E – Proposta para Participação em Projeto de Investigação.....	vii

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Vantagens da Inclusão no pré-escolar traduzido e adaptado de Wolery, M. e Wilbers, J. (1994).....	16
Tabela 2 - Distribuição da amostra face ao tipo de NEE.	56
Tabela 3 - Distribuição dos Educadores segundo a Idade, Anos de Serviço e Anos a Acompanhar Crianças com NEE.	57
Tabela 4 – Descrição itens Domínios Afetivos e Comportamentais da escala de ASK, (adaptada por Favazza & Odom, 1996, traduzida por Rodrigues & Pereira, 2017). ..	59
Tabela 5 - Frequências e principais medidas de estatística descritiva.	64
Tabela 6 - Resultados percentuais dos itens da escala com os aspetos.....	66
Tabela 7 - Análise do score segundo a variável idade	68
Tabela 8 - Análise do score segundo a variável género.....	69
Tabela 9 - Análise do score segundo a variável nível escolar.	71
Tabela 10 - Análise do score segundo a variável escola.....	71
Tabela 11 - Distribuição dos pais face à forma de abordagem do tema NEE.....	72
Tabela 12 - Distribuição da amostra face ao convívio com crianças com NEE.	73
Tabela 13 - Distribuição da amostra face à forma de convívio com crianças com NEE. ..	73
Tabela 14 - Distribuição da amostra face a outras formas de convívio.	73
Tabela 15 - Análise do score segundo a variável pais NEE.	74
Tabela 16 - Distribuição de frequência das respostas para pais NEE.	74

Índice de Figuras

Figura 1 - Sala arrumada para a aplicação do questionário ASK-R.	62
Figura 2 - Dados resultantes da entrevista realizada aos pais.	72

Enquadramento

Os movimentos políticos e civis voltados para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares está atualmente em ascensão, sendo o sucesso da mesma influenciado por muitas variáveis; dentre as quais podem ser lembradas as atitudes da sociedade em geral e, particularmente, dos pares. O ideal de formação de uma sociedade justa e igualitária a partir de um ensino equitativo é uma constante nessas recomendações. A igualdade de oportunidades educacionais, direito inalienável de todos os indivíduos, parece sugerir a possibilidade de vivência em uma sociedade também igualitária, cujas oportunidades sociais estariam sob o alcance de todos os indivíduos. A inclusão escolar, nesse contexto, sugere a existência de uma sociedade também inclusiva, negando-se claramente a existência de lutas de classe e interesses antagônicos inerentes à estrutura do sistema capitalista. Preconiza-se que as escolas regulares, com a orientação voltada para a inclusão educacional, passem a representar "o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 1994, p. 10).

Uma vez que em Portugal o tema desperta interesses diversos, considerou-se ampliar o acervo de estudos relevantes, propondo pesquisar atitudes de crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, em relação à aceitação dos seus pares, com NEE, incluídos nas escolas no pré-escolar e no 1º ano do 1º ciclo. A forma como os pais abordam o tema das NEE com as crianças, poderá afetar estas últimas, motivo pelo qual este tema foi também objeto de interesse neste estudo.

Trata-se de uma compilação que reporta o resultado total dos estudos realizados e apresentados por meio de dois distintos e complementares artigos que o compõe. No artigo inicial, de revisão teórica, para além de desenvolver os conceitos de educação inclusiva, são introduzidas reflexões já realizadas por investigadores da área, acerca tanto das barreiras existentes, como também da evolução do tema através dos tempos, vantagens e interesses sociais relativos ao sucesso das atividades de favorecimento dos processos de inclusão, desde o pré-escolar ao 1º ano do 1º Ciclo.

Tendo presente a noção de que o Homem não existe por si mesmo, dependendo das relações que mantém com os seus pares no contexto de desenvolvimento pessoal,

constata-se a existência de resultados de pesquisa que sugerem uma lacuna nas interações humanas; algo que impede o seu enriquecimento em termos de apoio social (Bentes, 2004).

Na opinião de vários autores, entre os quais Rodrigues (1972), Fishbein e Ajzen (1975), é necessário que a componente “afetividade” esteja presente nas atitudes para que estas possam ser designadas trocas positivas entre pessoas de uma relação. Esse fator comportamental, de acordo com Triandis (1974), só pode ser manifestado pelos sujeitos em relações voluntárias/legítimas – e como um feedback de sentimento pró ou contra acontecimentos, comportamentos e outras atitudes humanas.

Dos grandes problemas evidenciados pelas crianças com NEE, salientam-se as atitudes de preconceito e de desafeto que são alvo. Estas continuam a ser rotuladas como diferentes, motivo pelo qual são excluídas (Fontoura, 2005). As estruturas dos serviços educativos das escolas regulares, apresentam frequentemente fragilidades, evidenciadas também na adequação do corpo docente e não docente nesses espaços. Entre os entraves da maioria dos edifícios, destacam-se as barreiras físicas e arquitetónicas, com grande parte dos edifícios a não possuir as condições necessárias para acolher alunos com NEEs associadas à mobilidade.

Similarmente, os fatores económicos desempenham um papel importante no aumento das dificuldades sentidas tanto pelas crianças com NEE, como também pelas suas famílias e unidades institucionais. Para Pereira (2011), são vários os fatores que concorrem para que, ainda hoje, existam bloqueios à inclusão, entre os quais: as atitudes negativas; a falta de formação do corpo docente; a escassez de recursos humanos e de materiais; questões de âmbito político; elementos socioeconómicos; défice no apoio prestado pela comunidade educativa; condições de fraca acessibilidade; e padrões de comportamento ao nível linguístico e cultural.

O segundo artigo, de cariz empírico, resultou da implementação do estudo, que ocorreu em contexto escolar junto de 127 crianças, com idades entre os 4 e os 7 anos, que frequentavam o ensino pré-escolar ou 1º ano do 1º ciclo, de duas escolas privadas do distrito de Lisboa. Ainda agiram na qualidade de fontes de informação, os educadores destas escolas e os pais dos alunos que participaram no estudo.

O artigo teve como principais objetivos: (i) aprofundar o tema da Inclusão face às atitudes dos pares de crianças entre os 4 e os 7 anos, no ambiente escolar; (ii) identificar

as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos e com NEE, em relação à aceitação dos seus pares, incluídos na escola; (iii) analisar a influência das variáveis independentes das crianças (sexo, idade e do tipo de NEE) na atitude face à inclusão da criança; (iv) analisar a influência das variáveis independentes dos educadores do ensino regular (tempo de serviço, tipo de formação, e tempo de experiência na inclusão de crianças com NEE).

Um dos receios das famílias com crianças com NEE, passa pela aceitação dos pares perante as limitações dessas crianças, surgindo, muitas vezes, o medo de que estas não se adaptem aos espaços pensados para acolher crianças ditas “normais” (César, 2003).

Esses processos de inclusão são ainda marcados pela miopia social, fenómeno que determina nas famílias em que nenhum dos seus membros apresenta nenhuma deficiência, uma dificuldade de aceitação quanto à possibilidade de convivência harmoniosa e benéfica entre as crianças com ou sem deficiência (Costa, 1999; Florian, 1998).

Mediante o exposto, a pesquisa empírica teve como ponto de orientação básico a análise das atitudes e aceitação dos pares de turmas regulares face a crianças com NEE, procurando ainda averiguar o tipo de interações que se estabelecem entre o grupo de crianças com e sem NEE.

Referências

Bentes, C.I.C. (2004). *A inclusão de uma criança com NEE no jardim de infância: um estudo de caso* (Tese de Mestrado não publicada em Educação Pré-Escolar). Universidade do Algarve, Faro. <http://hdl.handle.net/10400.1/8093>.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.) *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*, (pp.117-149). Porto: Porto Editora. <http://hdl.handle.net/1822.1/103>.

Costa, A.M.B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Readin, MA: Addison-Wesley.

Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, e R. Rose (Eds.). *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). London: Routledge.

Fontoura, M. (2005). *Uns e Outros: da Educação Multicultural à Construção da Cidadania*. Lisboa: Educa-Organizações.

Pereira, B. (2011). *A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar* (Tese de Mestrado em Educação da Escola Superior de Educação). Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/12894>.

Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona: Toray.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Artigo 1

Inclusão das Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular: Estado da Arte

Inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular: Estado da Arte

Resumo:

O fenômeno da inclusão educativa, bem como as atitudes e práticas nesse âmbito têm recebido muita atenção por parte das autoridades e investigadores que adotam o tema da diversidade. Não obstante a riqueza e qualidade das trocas humanas, o processo educativo no contexto das diferenças e do diferente, revela o ideal da inclusão que se reveste dos princípios de igualdade. Este estudo de revisão de literatura tem como objetivo identificar o estado da arte das publicações científicas acerca da inclusão de crianças com NEE. Esta modalidade de estudo permite realizar apreciações e sínteses críticas, evidenciando resultados contrários/coincidentes, bem como identificando lacunas que suscitem investigações futuras. As publicações selecionadas para revisão foram localizadas nas bases de dados MEDLINE, Pubmed, Science Direct e Web of Science. Constataram-se muitas reflexões realizadas por investigadores da área acerca da evolução do tema através dos tempos, barreiras existentes, vantagens/interesses sociais relativos aos processos de inclusão desde o pré-escolar. Todavia, os autores destacam que incluir no plano regular de educação as populações infantis mais heterogêneas tem-se evidenciado como o grande desafio não só das escolas, mas também das famílias e das crianças envolvidas. A (não)aceitação é apontada como a principal barreira a ser vencida no caminho da inclusão de sucesso. Nesse contexto, aumentam as responsabilidades institucionais, individuais e coletivas.

Palavras-chave: Inclusão, Revisão de literatura, atitudes, Necessidades Educacionais Especiais, NEE, pares, pais, educadores.

Inclusion of children with special educational needs in regular education: State of the Art

Abstract:

The phenomenon of educational inclusion, as well as attitudes and practices in this area have received much attention from authorities and researchers who adopt the theme of diversity. Despite the richness and quality of human exchanges, the educational process in the context of differences and of the different, reveals the ideal of inclusion that embodies the principles of equality. This literature review aims to identify the state of the art of scientific publications about the inclusion of children with SEN. This kind of study allows to make critical evaluations and syntheses, evidencing contrary / coincident results, as well as identifying gaps which may raise further future investigations. The publications selected to be reviewed were found in the MEDLINE, Pubmed, Science Direct and Web of Science databases. A lot of reflections were made by researchers about the evolution of this theme through time, existing barriers, social advantages / interests related to inclusion processes since pre-school. However, the authors emphasize that including the most heterogeneous child populations in the regular education plan has been evidenced as the biggest challenge not only for schools but also for the families and children involved. The (non) acceptance is pointed out as the main barrier to be overcome in the path to a successful inclusion. In this context, institutional, individual and collective responsibilities are raised.

Keywords: Inclusion, Literature review, attitudes, Special Educational Needs, peers, parents, educators.

Introdução

Ainda no século passado, Warnock Committee (1978) defendeu uma abordagem precisa no que respeita ao tipo de ajuda educativa e, consequentemente, aos meios a pôr em ação, não no sentido de uma necessidade educativa específica que se pode atribuir à criança, mas ante a todos os fatores que determinam, no plano educativo, a progressão de crianças com ou sem NEE.

As conceções desenvolvidas no Relatório Warnock vieram alterar decisivamente a organização da educação especial, nomeadamente das respostas educativas para os alunos com NEE, o que significou uma mudança da primazia do paradigma médico-psicológico para o paradigma educativo.

Na sequência das transformações nesse campo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) adotou a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE), e passou a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam NEE ou dificuldades de aprendizagem. Com este documento, o conceito de “inclusão” substituiu o conceito de “integração” anteriormente e amplamente utilizado para descrever o processo de educação não discriminatória em sala de aula regular (Michailakis, 2009).

Portugal assumiu, com a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva, pois antes disso falava-se em integração. Para os portugueses, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, conferiu suporte legal à integração das crianças com dificuldades nas turmas regulares.

Em Portugal, a regulamentação dos aspetos relacionados com alunos com NEE só aconteceu verdadeiramente a partir do Decreto-Lei n.º 35/90 onde se consigna a escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens, até mesmo, as com deficiência. Logo, foi a partir dos anos 90 que se definiu a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade para toda e qualquer criança.

Mais tarde, o Decreto de Lei n.º 319/91, veio operacionalizar grandes mudanças no âmbito do apoio pedagógico às necessidades educativas, que consagra princípios da LBSE (1986) ao tempo que revoga o Decreto-Lei n.º 174/77 e o Decreto-Lei n.º 84/78. Baseada em decisões de foro médico e com a adoção de

conceitos/critérios pedagógicos, o documento começa por atualizar a tradicional forma de classificação das crianças com deficiência, substituindo-a por “alunos com necessidades educativas especiais”. O documento, enfatiza ainda a necessidade da criação de uma Escola para Todos com um meio menos restritivo possível no que concerne ao acesso de alunos com NEE – que passam a ter prioridade absoluta de vagas nas escolas.

Os princípios de responsabilização que norteiam a intervenção junto dos alunos prevê garantias para que todas as crianças e jovens tenham acesso à escola regular. Ainda, a planificação educativa individualizada e flexível, visa dar respostas educativas adequadas às problemáticas específicas, garantindo o sucesso de todos os alunos. Ou seja, juntamente aos diplomas, Despacho nº 173/ME/91 e Portaria n.º 611/93, a Lei n.º 319/91 coloca a escola com responsabilidades face aos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Desta forma, o ensino regular abre-se para o meio, no sentido de adequar o seu sistema de ensino às necessidades educativas individuais dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, além de orientar a participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Metodologia

A revisão da literatura como forma de verificar o estado em que se encontram as publicações sobre determinado tema de interesse, utiliza dados de fontes secundárias; dentre os quais servem de exemplos os artigos científicos já publicados, livros, teses e outras fontes literárias. Reúne e sistematiza os dados dessas pesquisas, formando uma compilação que passa a ser vista, para efeito da revisão, como “unidade de interesse”, ou seja, material sob o qual recairão as análises (Galvão, Pansani, & Harrad, 2015).

Pode-se aplicar a esse material apreciações e sínteses críticas, além de se debruçar sobre resultados contrários e/ou coincidentes; temas que necessitam ser reapresentados ou devem voltar a ganhar visibilidade-evidência; subsídios para recuperar/reformular os métodos ou identificar lacunas que suscitem investigações futuras (Moher & Tsertsvadze, 2006).

Na qualidade de estudo em material secundário, permite reunir estudos semelhantes, publicados, avaliando-os criticamente. Considera-se que uma síntese criteriosa feita de estudos semelhantes, que abordam o tema da inclusão de crianças com NEE, vai auxiliar nas tomadas de decisões e na elaboração de políticas direcionadas para o campo.

Quanto mais informações o investigador aceder, melhores serão as condições para desenvolver um posterior estudo de campo, favorecendo ainda o estabelecimento de objetivos e o alcançar dos resultados esperados. Para a seleção do material a ser lido foram utilizadas as bases de dados MEDLINE, Pubmed, Science Direct e Web of Science.

Nas bibliotecas de busca, as palavras chave usadas para o estudo geraram 271 relatos ou ocorrências de títulos possíveis. Durante a exploração quantitativa dos arquivos, os títulos foram todos comparados, sendo eliminados os artigos repetidos e os de temas apenas correlatos (82 registros). No final desse processo, restaram 121 ocorrências de títulos de artigos em PDF, com os assuntos pertinentes e disponibilizados na íntegra.

Na fase de elegibilidade dos artigos para compor a revisão, com a avaliação qualitativa em andamento, os conteúdos foram acedidos, eliminando-se 68 publicações – uma vez que estas guardavam estreita relação com o artigo empírico em andamento.

Ainda dentro dos critérios de elegibilidade, foram identificados 12 artigos para compor o “Enquadramento” da pesquisa. No final, foram incluídos os 109 artigos que melhor enquadravam os quatro eixos temáticos da revisão da literatura.

De modo a explorar de forma sistemática os artigos selecionados para a revisão, foi necessário reduzir o conjunto de dados possíveis a um formato manuseável. Por essa razão, foram adotados “eixos temáticos”; ou seja, considerando o tema maior da inclusão, foram elaborados quatro subtemas aglutinadores de assuntos pertinentes/correlatos: Conceito de educação inclusiva; Crianças com NEE e a educação inclusiva no pré-escolar e no 1º ano do 1º ciclo ou em crianças entre os 4 e os 7 anos; Educadores: Atitudes e competências face à inclusão de alunos com NEE; Estudos em Portugal.

Nessa abordagem guiada por eixos temáticos, focaram-se as “ideias principais”, extraindo o essencial dos textos selecionados, tendo em consideração o

objetivo do estudo (Minayo, 2002). Ainda, a organização dos dados em Eixo, guiou e limitou a análise dos conteúdos abrangidos pelo assunto principal, evitando desvios para temas secundários, ou seja, impediu que houvessem divagações na revisão.

Conceito de educação inclusiva

Apesar das discordâncias quanto ao conceito de educação, existem alguns pontos em que os investigadores do tema concordam. Ponto comum entre os autores é a colocação do indivíduo na posição de sujeito-centro da atividade educativa; além da caracterização da educação como um processo de influência sobre as pessoas, conduzindo à sua transformação e ampliando capacidades para interagir com o meio” (Bueno & Pereira, 2013, p. 30).

Por sua vez, Bayat (2014) e Sharma e Das (2015) observaram que, ao se analisar a educação no contexto das crianças com NEE, os conceitos “integração” e “inclusão” são, por vezes, erroneamente utilizados como sinónimos. Na verdade, os dois termos devem ser entendidos como remetendo para situações completamente distintas, sendo que a integração está associada a colocação de crianças com NEE em turmas regulares, enquanto a inclusão se refere a acomodação de todas as crianças.

Correia (2008), em relação ao conceito de inclusão, definiu como sendo a inserção do aluno com NEE numa turma regular, onde sempre que possível, deverá receber todos os serviços educativos necessários para o seu desenvolvimento, e usufruir de um apoio adequado às suas particularidades e necessidades.

Se considerarmos a educação como um processo que envolve aspetos sociais, históricos e culturais de uma sociedade, percebemos que esta pode ocorrer em qualquer lado, a qualquer momento, e com qualquer indivíduo. Trata-se, portanto, de algo que pode ser transmitido de pai para filho, de professores para alunos, e de alunos para alunos.

A educação destina-se ao desenvolvimento do indivíduo desde o momento em que nasce até à sua morte e as múltiplas formas de organização social que possibilitam as transformações da pessoa, com a finalidade de que esta possa atingir graus mais elevados de realização pessoal e social. A educação é responsável pelo desenvolvimento das capacidades do homem, por esse motivo, conferem um lugar de destaque elementos distintos que concorrem para o desenvolvimento do ser humano,

nomeadamente, os fatores sociais, morais, intelectuais, corporais, entre outros (Grando & Nacarato, 2007; Soares, 2005).

Já Brandão e Ferreira (2013), destacam o facto de a educação infantil ter vindo a ser, de forma progressiva, cada vez mais valorizada, tanto em Portugal, como no resto do mundo. Vários são os agentes que se encontram envolvidos na problemática da educação pré-escolar: pais, outros familiares, docentes, técnicos especializados, políticos, psicólogos, sociólogos, e a própria comunidade. Todos estes intervenientes contribuem para o desenvolvimento do processo educativo de cada criança, o qual é inacabável e contínuo, ou seja, a educação é um processo duradouro que está sempre presente na vida dos indivíduos, o qual vai influenciar a forma de pensar e agir dos mesmos.

Para Calleja (2008), cabe à educação o papel importante de capacitar os indivíduos com as ferramentas necessárias e imprescindíveis para que estes ocupem um lugar na sociedade: “educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las (...) para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado” (Calleja, 2008, p. 109).

Por outro lado, é importante lembrar a dificuldade em definir com exatidão o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma vez que não existe consenso quanto a uma definição geral que abranja a “área da ação educativa especial”, como é designada no Brasil. Isso é possível verificar no seguinte documento publicado pelo Ministério da Educação brasileiro:

Efectivamente, não encontrámos uma definição universal, de utilização recorrente que circunscreva com exactidão o domínio desta acção educativa especial, cumulativamente não encontrámos uma caracterização dos sujeitos sobre quem recai esta acção educativa especial (Ministério da Educação, 2005, s.p.).

No entender de Carvalho e Peixoto (2000), o conceito de NEE foi apresentado, pela primeira vez, no Warnock Report publicado em Londres no ano de 1978, na altura em que proliferavam movimentos de integração na Europa:

No pensamento daqueles que se ocupam da educação, encontra-se profundamente enraizada a ideia de que existem dois tipos de crianças: as deficientes e as não-deficientes. Pensa-se, tradicionalmente, que as primeiras requerem uma educação especial e as últimas uma educação normal. Mas a complexidade das necessidades humanas é muito maior do que esta dicotomia sugere. Além disso, descrever alguém como sendo deficiente não significa nada (Warnock Committee, 1978, p. 37).

A aprovação da Declaração de Salamanca, em 1994, ampliou o conceito e abrangência das NEE, passando a incluir qualquer criança e jovem que mostrem alguma necessidade, independentemente de estarem ligadas, ou não, a NEEs ou a dificuldades escolares.

Nesse sentido, debruçamo-nos sobre a educação que, no nosso entender, deve abranger todos os cidadãos, tenham ou não tenham qualquer deficiência, tornando-se perentório que estes sejam aceites e respeitados pela sociedade. Essa opinião foi corroborada por Ainscow e Ferreira (2003), convém destacar em primeiro lugar, que todo o indivíduo que passa por situações de exclusão ao nível educacional, terá maior tendência para ser discriminado e, conseqüentemente terá menos capacidades para participar ativamente na construção e desenvolvimento da sociedade à qual pertence.

O termo inclusão provém do latim *includere* e tem como significado: inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. No âmbito educativo, a inclusão funda-se na ideia de que a escola deve proporcionar oportunidades iguais para todos os alunos. É nesse sentido que aponta a opinião de Correia (2008), quando sublinha que a inclusão procura potenciar as competências da criança. Segundo Costa (1997), a inclusão deve consistir na igualdade de oportunidades, proporcionando uma aprendizagem conjunta entre os alunos, independentemente das suas dificuldades.

Portanto, a escola inclusiva pretende garantir que todos os alunos, independente de terem ou não NEE, frequentem o mesmo tipo de ensino, e que o seu ideal assente sob as mesmas bases: “o de que os objetivos educacionais e plano de estudo são iguais para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir” (Bentes, 2004, p. 12). O mesmo autor defende que a escola deve deixar de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, passando a ser um lugar onde todos têm as mesmas oportunidades, ritmos, espaços, tempos e, acima de tudo, onde possam descobrir e explorar a sua própria identidade.

Sendo assim, a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que pretende defender o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade da qual fazem parte, e de serem aceites e respeitados nas particularidades que os diferenciam dos outros no âmbito educativo. Segundo Freire (2008), no âmbito educativo, esse conceito foi introduzido com o fim de defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas

potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

A sociedade detém por isso, um papel importante na promoção das igualdades entre as crianças, e na atenuação das potenciais diferenças entre os seus pares no seio da escola.

Na opinião de Cross, Traub, Pishgahi e Shelton (2004), o processo de inclusão é bem-sucedido quando:

- As crianças progridem nos objetivos que foram previamente definidos;
- As crianças evoluíram no seu desenvolvimento pessoal, bem como na aquisição de conhecimentos e habilidades;
- As crianças foram bem-vindas pelos profissionais e pares dos programas que frequentam e foram aceites de pleno direito como membros do grupo;
- Os pais estão satisfeitos com as evoluções feitas pelos seus filhos, dado que eles parecem estar bem enquadrados e felizes nos grupos onde estão inseridos.

Um dos aspetos fundamentais para a inclusão das crianças no jardim-de-infância reside na necessidade de as instituições educativas efetuarem adaptações curriculares e recorrerem aos serviços e apoios de educação especial, segundo o quadro em que se insere a problemática da criança. Por esse motivo, Roldão (2003, p. 89) considera que:

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003, p.89).

De acordo com Glat e Blanco (2007), é de extrema importância que a sala de aula esteja organizada de tal maneira que permita obter um trabalho cooperativo entre pares. Ideia igualmente defendida por Tyagi (2012), que diz que este tipo de metodologia envolve um trabalho rigoroso com todos os alunos, de forma a que estes aceitem e assimilem um conjunto de regras básicas que regem as relações interpessoais, dando grande importância a recursos como o diálogo, a cooperação e a

valores como o respeito às diferenças de cada um, solidariedade, colaboração e amizade.

Segundo Sanches (2005), a inclusão apresenta-se como um novo paradigma social que obriga a uma organização social flexível e funcional, assente no respeito por si e pelo outro e numa construção em permanência que faça sentido para cada um no contexto sociocultural em que se insere. “Educar incluindo”, é a missão da sociedade em geral, e da escola em particular. “Aprender e ensinar incluindo” é um desafio para todos, e uma utopia para muitos.

A inclusão aparenta ser a melhor opção para os países pobres e para aqueles em vias de desenvolvimento. Além disso, aponta duas razões para tal: em primeiro lugar, porque nesses países existe um elevado número de crianças com NEE, e em segundo, por razões de ordem económica, uma vez que a educação inclusiva, pelas exigências que apresenta, acarreta custos elevados (Ainscow, 2005).

Kirkeby e Grangaard (2016), defendem que uma sociedade pode ser julgada pela forma como cuida dos grupos mais vulneráveis, e isso inclui como se cuida de crianças com NEE, e a inclusão destas com outras crianças nos jardins-de-infância, em vez de serem encaminhadas para instituições especiais.

No entender de Silva (2009), a inclusão de alunos com NEE suscita a necessidade de o educador que os acompanha ter uma formação adequada nesse domínio, acrescentando que a inclusão de alunos com esse tipo de necessidades, no ensino, obriga a que se implementem alterações ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas dos atores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Essa ideia foi igualmente advogada por Cuberos (1993), ao referir que a integração de alunos com NEE implica, entre outras ações, a necessidade de formar e qualificar professores, a elaboração e adaptação de esquemas curriculares, a orientação e intervenção psicopedagógica, a inovação e investigação educativa dos processos integradores, a adaptação dos recursos humanos e materiais, cuja melhoria tornará possível a criação de um novo modelo de educação especial e de um ensino de maior qualidade.

Ainda sobre o termo inclusão, Leitão (2010) acentua que este conceito implica certas mudanças no seio escolar, a fim de promover melhorias nas condições de ensino para todos os alunos, sem exceção. A introdução de crianças com NEE nas turmas de ensino regular implica, por isso, a existência de um apoio em termos de formação inicial e contínua dos professores.

Cardoso (2011), considera importante realçar que uma inclusão bem-sucedida é sinónimo de uma alteração dos cenários de aprendizagem, visto que o conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem. Este conceito, dá ainda a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, tendo também em conta, as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. A educação pré-escolar tem, portanto, vindo a ser, de forma progressiva, cada vez mais valorizada, tanto em Portugal como no resto do mundo.

Crianças com NEE e a educação inclusiva no pré-escolar e no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico

O marco histórico da inclusão teve como princípio fundamental, a ideia de que, sempre que possível, e independentemente das dificuldades e diferenças que existam, todos os alunos devem aprender juntos (UNESCO, 1994). A educação inclusiva assumiu, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, proporções hegemónicas na educação (Florian, 1998).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), figura como um documento incontestável na introdução da educação inclusiva e foi aprovado por 92 países. Desse texto, convém sublinhar a seguinte afirmação:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização dos recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

É fundamental perceber que, quanto mais cedo se iniciar o percurso da inclusão, maiores e mais positivas serão as alterações registadas no desenvolvimento da criança, sendo por isso relevante avaliar algumas das particularidades desse processo (Söder & Arnell-Gustafsson, 1979; Brandão & Ferreira, 2013; Pijl, Meijer & Hegarty, 1997; Skolverket, 2003), nomeadamente saber se a mesma foi bem-sucedida.

Vários são os agentes que se encontram envolvidos na problemática da educação pré-escolar: pais, outros familiares, docentes, técnicos especializados, políticos, psicólogos, sociólogos e a própria comunidade.

No entender de Wolery e Wilbers (1994), existem uma série de benefícios que importa reter, tal como observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Vantagens da Inclusão no pré-escolar traduzido e adaptado de Wolery, M. e Wilbers, J. (1994).

GRUPO-ALVO	BENEFÍCIOS
Crianças com NEE	<ul style="list-style-type: none">• São poupadas aos efeitos da educação segregada – incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças “ditas normais”.• Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem.• Têm a oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas.• Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade.• Têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com desenvolvimento dito normal.
Crianças com desenvolvimento dito “normal”	<ul style="list-style-type: none">• Têm a oportunidade para desenvolver perspetivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com NEE.• Têm a oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas.• Têm a oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos.• Têm a oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.
Comunidade	<ul style="list-style-type: none">• Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da Educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados. Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com NEE que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com NEE	<ul style="list-style-type: none">• Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal.• Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade.• Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	<ul style="list-style-type: none">• Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com NEE e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal.• Terão a oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Um dos aspetos fundamentais para a inclusão das crianças no jardim-de-infância reside na necessidade de as instituições educativas efetuarem adaptações curriculares e recorrerem aos serviços e apoios de educação especial, segundo o quadro em que se insere a problemática da criança.

Pode-se acrescentar que o princípio de inclusão defende o trabalho contínuo, no qual a modalidade de atendimento adequado às crianças com NEE deve ser determinada pelo Plano Educativo Individual (PEI). Este documento deve ser desenvolvido em conjunto pelos professores, dado que a linha de ação pedagógica não deve ser alterada, tanto no ensino regular como no Atendimento Educacional Especializado. No PEI, estão consagradas as medidas educativas que procuram fomentar a aprendizagem e participação dos alunos com NEE e que se enumeram a seguir, segundo o art.º 16º do Decreto-Lei 3/2008:

1. Apoio Pedagógico Personalizado (art.º 17º);
2. Adequações Curriculares Individuais (art.º 18º);
3. Adequações no Processo de Matrícula (art.º 19º);
4. Adequações no Processo de Avaliação (art.º 20º);
5. Currículo Específico Individual (art.º 21º);
6. Tecnologia de Apoio (art.º 22º).

As atitudes dos pares, as competências de inclusão em relação às crianças com NEE tornam-se aspetos importantes para uma boa integração, devendo a forma como os pares se relacionam na infância suscitar a nossa atenção, dado o impacto desta influência na vida futura dos indivíduos.

Neste sentido, desde 1960, novos conceitos e práticas começaram a ser introduzidos no âmbito das respostas educativas, no sentido de dar às crianças e jovens com NEE a mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente diversificação dos seus públicos. Tais conceitos e práticas possibilitaram trazer à discussão o papel e as funções da escola na inclusão dessas crianças. Na atualidade, embora com poucas alterações em relação às anteriores, foi publicada a nova Lei da Inclusão, expressa no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto de lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais,

designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

No entender de Ladd, Herald e Andrews (2006), a cultura dos pares representa uma importante força no desenvolvimento da criança. Sendo os pares similares, como na idade/níveis de desenvolvimento, mas educados em contextos familiares diferentes, providenciam mutuamente experiências diferenciadas, ampliando as perceções que cada criança desenvolve referentes ao mundo envolvente. Os mesmos autores, defendem também que as partilhas são específicas dos pares e não podem por isso ser providenciadas pelos pais ou pelos professores.

Um estudo desenvolvido por estes autores analisou a forma como as crianças se relacionam com os seus pares e como são afetadas por tais interações, em contexto de jardim-de-infância e 1º Ciclo. Essa investigação teve como objetivo verificar de que modo os recursos de vida das crianças poderiam facilitar ou inibir o seu acesso à cultura dos pares, e que vantagens decorreriam de tais relações. Os resultados do estudo sublinharam a importância dos comportamentos sociais (padrões de interação), como um fator determinante do seu estatuto junto dos pares.

MacNamara e Moreton (1988), comprovaram que as crianças devem ser ensinadas a criar relações positivas entre si, independentemente do aspeto físico, da sua aparência, sendo esta uma forma de promover interações com base em competências, evitando, com isso, o afastamento social devido a questões relacionadas com a aparência física.

As crianças com dificuldades emocionais e comportamentais necessitam de ter amigos tal como as outras, o que revela a importância da promoção de competências de interação positiva junto dos seus pares (Black-Hawkins, 2007; Booth, 1998).

Arends (1995), reforça a ideia de que a inclusão é imprescindível, defendendo que as crianças com NEE têm oportunidade de aprender comportamentos sociais e escolares adequados a partir da observação e modelagem de crianças com desenvolvimento típico.

A ideia é que as crianças com NEE tenham uma vida tão integrada quanto possível, garantindo com isso, o direito de fazer parte de um ambiente familiar e de uma comunidade, para além de poderem desfrutar de atividades de tempos livres, de oportunidades de emprego, e de convívio social (Cole, 1989; Florian, 2008; Florian, 2007).

Diamond, Furgy e Blass (1992), fizeram estudos considerando o tipo de NEE avaliada: NEE em geral, com 25 crianças, com 3 e 4 anos de idade, os instrumentos utilizados foram por meio de observação da interação das crianças na escola e dos resultados. Os autores, concluíram que a turma inclusiva não teve um impacto positivo ao longo do ano nas respostas sociométricas das crianças sem NEE em relação às que tinham NEE.

Cohen e Lopatto, (1995), realizaram um estudo acerca das NEE em geral, com 15 crianças, entre os 4 e os 5 anos, por meio de entrevista. Os resultados mostraram que cinco das 15 crianças afirmaram conhecer o significado de “*handicapped*” (“Pessoa com deficiência”), porém nenhuma delas conseguiu dar uma definição da palavra, mesmo com a falta de conhecimento sobre a definição da palavra, as crianças conseguiram continuar a responder a perguntas sobre as suas atitudes em relação à palavra.

Diamond e Hstenes (1996), realizaram estudos sobre deficiências motoras e sensoriais e Trissomia 21, com 46 crianças, entre os 3 e os 5 anos, por meio de entrevista. Os resultados da pesquisa mostraram que a maior parte das crianças estavam conscientes e conheciam o conceito de NEE, fisicamente visível. Metade das crianças estavam cientes das deficiências sensoriais, e nenhuma criança expressou conhecimento em relação à Trissomia 21. Mas as crianças foram sensíveis ao impacto de uma NEE com deficiências físicas, para a realização de atividades motora, no entanto, foram menos conscientes das consequências sobre o impacto de outro tipo de NEE.

Dyson (2005), num estudo realizado com 77 crianças de idade pré-escolar, investigou o conhecimento e as atitudes das mesmas, sobre os seus pares com NEE, em jardins-de-infância inclusivos, no Canadá, por meio de observação e entrevista.

Concluiu que as crianças do jardim-de-infância concetualizavam a NEE principalmente de acordo com as aparências físicas e com a necessidade de apoio; as crianças do jardim-de-infância tinham atitudes positivas em relação aos seus pares com NEE, no entanto, essas atitudes não refletiam as suas amizades com pessoas com NEE. No seguimento do anteriormente dito, e após seis meses de convivência com as crianças, foram efetuadas entrevistas, as quais, relativamente ao conhecimento das crianças sobre o que são as NEE, evidenciaram que as crianças do jardim-de-infância:

- Concetualizam as NEE principalmente de acordo com as aparências físicas e com a necessidade de apoio;
- 45% respondeu que não sabia nada sobre NEE;
- A maioria das crianças (78%) indicou que as NEE não são contagiosas; 88% indicou que as crianças com NEE são diferentes delas, embora 59% não saiba explicar o porquê. As crianças que disseram o motivo para considerarem as crianças com NEE diferentes (cerca de 29%), apresentaram as seguintes razões: porque utilizavam cadeiras de rodas; porque precisavam de ajuda; porque tinham NEE, porque todos eram diferentes.

O mesmo estudo revelou sobre as atitudes das crianças que:

- 47% das crianças referiu ter como amigos crianças com NEE;
- A maioria das crianças (83%) indicou que gostava dos colegas com NEE;
- A percentagem de 91% das crianças indicou não ter medo de pessoas com NEE.

Favazza e Odom, (1996) fizeram um estudo sobre NEE em geral, com 188 crianças de idade pré-escolar, utilizando o instrumento ASK (*“Acceptance Scale to Measure Attitudes of Kindergarten- Age Children”*). As crianças em contacto com outras crianças com NEE, evidenciavam atitudes de aceitação mais positivas, as do género feminino apresentavam atitudes de aceitação significativamente melhores do que os seus colegas rapazes.

Diamond, Hstenes, Carpenter e Innes (1997), realizaram pesquisas acerca das NEE em geral, com 20 crianças, com 4 anos de idade, por meio de entrevista e usando bonecas. Concluíram que ambientes inclusivos, revelavam aceitações maiores comparativamente às crianças em turmas pré-escolares regulares.

Guralnick et al. (1996), fizeram estudos a respeito das perturbações de comunicação, com 6 crianças, de idade pré-escolar, por meio de observação das crianças enquanto participaram numa série de jogos de curta duração. Concluíram que as crianças com perturbações da comunicação envolveram-se em menos interações sociais positivas com os seus pares; as crianças com perturbações de comunicação em grupos mistos estavam menos socialmente integradas do que as crianças sem perturbações de comunicação.

O estudo realizado por Odom et al. (2007), avaliou as NEE em geral, em 112 crianças de idade pré-escolar. A recolha de informação foi feita junto dos pais e educadores, concluindo que: as crianças com NEE eram socialmente aceites; tinham competências sociais eficazes, alguns amigos; comunicavam bem com os colegas; entendiam as regras da sala; e compreendiam as ações dos colegas e educadores.

Diamond (2010), realizou entrevistas com 28 crianças, que conviviam na escola com crianças com paralisia cerebral, trissomia 21, atraso severo da fala e da linguagem, problemas auditivos e atrasos no desenvolvimento. Os estudos contaram com 28 crianças, entre os 4 e os 5 anos, por meio de entrevista individual e semiestruturadas. Concluíram que a presença de trissomia 21 ou paralisia cerebral, não afetava o conhecimento que as crianças tinham do nome dos seus colegas com NEE; as crianças consideraram que as limitações que os seus colegas com NEE tinham no andar e na fala se deviam à idade delas, mas consideravam que iriam adquirir futuramente, de forma gradual, como os demais colegas. Muitas crianças, começam na idade pré-escolar a reconhecer e a pensar sobre as NEE, particularmente quando têm a possibilidade de conviver com essas crianças.

Diamond e Hong (2010), realizaram pesquisas acerca das NEE em geral, com 72 crianças de idade pré-escolar, através de entrevista. Observaram que as crianças, eram significativamente mais propensas a referir que iriam incluir uma criança com NEE física numa atividade que requeresse poucas capacidades motoras observaram também, a adaptação de atividades que promovessem a participação de todas as crianças através da diminuição de requisitos motores por serem intervenções eficazes na sala de aula para apoiar a inclusão de crianças com NEE em atividades lúdicas com colegas.

Hong, Kwon e Jeon (2014), estudaram as NEE em geral, com 94 crianças, com 4 e 5 anos, por meio de entrevista. Concluíram que: existia uma correlação positiva entre o contacto prévio com crianças com NEE; os alunos sem NEE

necessitavam de um contacto mais regular com pessoas com NEE para desenvolver atitudes e sentimentos positivos em relação aos seus pares e conseguir uma maior compreensão sobre o que são as NEE.

Huckstadt e Shutts (2014), realizaram pesquisas sobre NEE em geral, com 69 crianças, com idades entre os 3 e os 5 anos, por meio de entrevista, após visualização de cenas de desenhos animados. Assim, as crianças: mostraram preferência pelas crianças sem NEE, fisicamente visível, em detrimento de crianças que utilizavam equipamentos de mobilidade; as crianças não aprovavam a infração das normas sociais por parte das crianças com deficiência visual; as crianças não apresentavam perspectivas extremamente negativas sobre as pessoas com NEE. Este estudo teve como principal finalidade contribuir para a literatura restrita acerca das crianças em idade pré-escolar ao mesmo tempo que procurou avaliar as pessoas com NEE e a forma como o contacto social as conduzia a tomar atitudes mais positivas diante dessas pessoas. Outros autores, concluíram que os preconceitos de grupos sociais emergem cedo no desenvolvimento, estudos de crianças em idade pré-escolar revelam que as meninas tendem a favorecer as meninas, e os meninos tendem a favorecer os meninos (Lam, Guerrero, Damree & Enesco, 2011; Shutts, Roben, & Spelke, 2013).

Okagaki, Diamond, Kontos e Hestenes (1998), reforçam a importância do contato das crianças com e sem NEE, para o desenvolvimento de atitudes positivas, bem como da relação que advém desse mesmo contacto. Concluíram que as crianças com maior predisposição para brincar com pares com NEE, estão também mais predispostas para interagir com estas crianças em momentos não formais, ou em momentos de brincadeira livre, concorrendo para o desenvolvimento de relações de amizade.

Uma outra investigação foi realizada por Hong, Known e Jeon (2014), e teve como objetivos: (i) investigar as associações entre o contacto prévio das crianças com pessoas com NEE e as três dimensões da escala de atitudes das crianças relativamente às pessoas com NEE (crianças que compreendem a NEE e os seus sentimentos no contacto prévio com estas e as suas intenções comportamentais para tomar decisões de inclusão); (ii) verificar a relação entre os comportamentos inclusivos das crianças e das exigências do contexto e das atividades e o tipo de NEE; (iii) e, finalmente, avaliar a associação entre as atitudes dos pais e as atitudes das crianças.

No entanto, investigar toda a gama de preconceitos sociais das crianças é importante e existem pesquisas que podem esclarecer a natureza das experiências interpessoais das crianças com os colegas e fornecer sugestões sobre como melhorar o preconceito e os estereótipos no início do desenvolvimento. Estas investigações avaliaram crianças de 3 a 5 anos de idade com NEE, que eram frequentemente alvo de atitudes negativas mais tarde na vida, uma em cada seis crianças nos Estados Unidos tem uma NEE (Boyle et al., 2011), e a maioria dos alunos com NEE frequenta escolas com pares tipicamente em desenvolvimento. Assim, além de ampliar o escopo da pesquisa sobre vieses sociais precoces, o estudo das atitudes das crianças com NEE aborda um tema de crescente relevância para as crianças com e sem NEE.

O contacto com as crianças com NEE, o tipo de relação que se desenvolve com estas neste contacto também é um fator determinante no desenvolvimento de atitudes positivas. Enquanto o contacto com crianças com NEE poderá permitir às crianças com NEE ter uma visão mais realista e uma maior compreensão acerca das características e comportamentos da criança com NEE, a relação (de proximidade, afeto, amizade) que cada criança com NEE estabelece com a criança com NEE poderá, assim, proporcionar um maior conhecimento e adaptação das atitudes em relação aos seus pares com NEE, conclusão feita pelos autores Barr e Bracchitta, nos seus estudos realizados em 2012.

Acerca das relações entre pares, McCollum e Ostrosky (2008), referem a dificuldade das crianças com NEE, em lidar e adaptar-se à complexidade e características particulares dos seus pares.

MacMillan, Tarrant, Abraham e Morris (2013), reforçam que as crianças com NEE experimentaram atitudes negativas o que consequentemente lhes trouxe um sentimento de solidão, baixa autoestima, e ansiedade. Ao mesmo tempo, existe a pequena probabilidade de crianças com NEE serem escolhidas pelos seus pares como companheiros de jogos e atividades, sendo as situações de interação social um grande desafio para estas crianças (Serrano & Afonso, 2010).

Yu, Zhang e Yan's (2005), destacam a existência de uma correlação entre o nível de aceitação e os sentimentos de tristeza e solidão, ou seja, crianças menos aceites evidenciam maiores níveis de tristeza e solidão.

Vignes, Coley, Grandjean, Godeau e Arnaud (2008), consideram que as atitudes são multidimensionais e compostas pelas componentes afetiva, comportamental e cognitiva. A componente afetiva, direciona sentimentos e reações

emocionais; a componente comportamental, está relacionada com o comportamento efetivo ou intencional; e a componente cognitiva, reflete crenças e conhecimento. Assim, a atitude funciona como intermediário entre o modo de agir e de pensar dos sujeitos. As atitudes estão relacionadas com estruturas básicas da personalidade do indivíduo e depreendem-se dos comportamentos (Lima & Correia, 2013).

Pais: Atitudes, competências e inclusão na relação com crianças com NEE

Acreditamos que o envolvimento familiar na inclusão das crianças com NEE tem relevância preponderante para o processo de ensino-aprendizagem. Logo, constatamos que é no âmago da família e das relações familiares que a criança adquire gradualmente, como salientam os autores Gonçalves e Simões (2010, p. 158), “toda uma herança cultural, com valores próprios que irão influenciá-la pela vida fora.”

Ao reconhecer-se a família como a principal matriz, onde se dão as primeiras interações de forma constante, concluímos que as relações familiares funcionam como uma componente essencial no desenvolvimento da criança (Correia & Serrano, 2008; Leitão, 2004; Relvas, 2000). Com o envolvimento familiar a ter grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, e inclusão das crianças com NEE.

No que diz respeito a investigação sobre as atitudes dos pais de crianças sem NEE relativamente à inclusão, alguns estudos revelaram que os pais manifestam ter atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE (De Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Duhaney & Salend, 2000; Kalyva, Georgiadi & Tsakiris, 2007). Um dos elementos que demonstra ter alguma influência nas atitudes reveladas pelos pais, tem a ver com o terem ou não contacto com alguma realidade inclusiva, sendo que esse tipo de atitudes positivas, conduz a uma integração na sociedade, e a aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais.

No entender de Childre (2014), a escola e a família são consideradas contextos fundamentais para o desenvolvimento da criança e desempenham papéis complementares no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se as famílias de estudantes com e sem NEE como aliados importantes para uma inclusão bem-sucedida.

A literatura da especialidade sugere o uso de diferentes estratégias para as famílias com crianças com necessidades educativas. Segundo os autores Salend (2005) e Shapiro (1999), as principais estratégias consistem em tentar descrever as potencialidades da criança em vez de se focar apenas nos aspetos negativos, bem como auxiliar a criança a desenvolver a melhor maneira de interagir com alunos com NEE:

Como a literatura sugere, existem algumas estratégias efetivas e úteis para as famílias de alunos com e sem NEE apoiarem alunos com NEE em um ambiente inclusivo. Salend (2005) e Shapiro (1999) descrevem algumas das estratégias que incluem: (a) os parentes do aluno podem descrever a criança de maneiras que ajudam e são boas para a criança, informando o que são qualificados e o que realizaram; evitando quaisquer descrições negativas ou prejudiciais, e (b) as famílias de pares em desenvolvimento típico podem ajudar seus alunos a aprender maneiras diferentes e mais eficazes de interagir com alunos com NEE.

Salend (2005) e Shapiro (1999), reconhecem a existência de diferentes estratégias dedicadas às famílias com alunos com necessidades educativas especiais, sendo que a mais importante é a colaboração. Estratégias específicas para famílias de alunos com NEE para apoiar os seus filhos em contextos de educação geral, incluem a resolução colaborativa de problemas e planos de educação. A colaboração é importante para a resolução de problemas, portanto, quando surge um problema, as famílias e outros profissionais devem trabalhar juntos para resolvê-lo.

Leyser e Kirk (2004) sublinham que os pais de crianças sem NEE consideram que existem inúmeros benefícios na inclusão, como a aceitação da diferença e reduzida probabilidade de existirem preconceitos associados à diferença.

Já quanto às desvantagens, importa mencionar o facto de todos os pais considerarem mais desvantagens para os alunos sem NEE do que para os alunos com NEE. No entender de Duhaney e Salend (2000), os pais de crianças sem NEE tinham alguns receios, como por exemplo, a qualidade da educação fornecida pelos docentes.

Educadores: Atitudes e competências face à inclusão de alunos com NEE

Existem diversas investigações que exibem as atitudes positivas dos professores face ao tema da inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Gyimah,

Sugden & Pearson, 2009; Jerlinder, Danemark & Gill, 2010; Memisevic & Hodzic, 2011).

Todavia, apesar de haver unanimidade em termos dos benefícios de que se reveste a inclusão, muitos docentes apontam como dificuldade a necessidade da existência de mais e melhores condições, em especial, ao nível dos recursos existentes nas escolas, para que se possa acolher com sucesso os alunos com NEE. Também a falta de tempo, e a necessidade de formação sentida por muitos dos docentes, foram realçadas como sendo uma das necessidades fundamentais para se alcançar o sucesso da inclusão de crianças com NEE.

Joaquim (2011), refere que a legislação portuguesa regula a inclusão de crianças de idades baixas com NEE nos jardins-de-infância, sendo que o ano de 1997 foi o ano basilar para a educação pré-escolar. Nesse ano, foi criada uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, conferindo ao Estado a responsabilidade relativamente aos jardins-de-infância.

É fundamental que o educador tenha consciência da sua função, dado que “desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores” (Correia, 2013, p. 96).

O educador deve estar sensibilizado para o grupo de crianças pelo qual é responsável e para a problemática que alguns possam apresentar. Este não deve ser acometido por atitudes de receio, resistência e qualquer tipo de preocupação, dado que tais atitudes, poderão dificultar o seu trabalho podendo levá-lo a marginalizar as crianças, o que não é desejável.

É fundamental que os educadores e professores tenham uma formação contínua para que, tal como afirma Silva (2009, p. 148): “não se continue a trabalhar, na melhor das intenções, com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento dessa intervenção.”

Segundo Zulfija, Indira e Elmira (2013), outro dos fatores essenciais no sucesso de uma educação inclusiva passa pela habilitação profissional dos docentes para trabalhar com crianças com NEE. Essa mesma ideia foi partilhada por Ashby (2010); Bradshaw e Mundia (2006); Deakin (2008); Hastings e Oakford (2003); e Slee (2003):

Um elemento fundamental para o sucesso de uma educação inclusive reside na competência dos futuros docentes para lidarem

com crianças com NEE. No que respeita à educação inclusiva, o professor deverá ter um pensamento diferente, a capacidade para reconhecer o contexto pessoal e social das crianças com NEE para além de ter a responsabilidade pela qualidade do resultado obtido.

O papel do educador passa também por desenvolver atividades com todas as crianças ao mesmo tempo e “no mesmo espaço, ainda que com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear” (Silva, 2009, p. 148). Apesar da ausência de apoios às inúmeras dificuldades que vão surgindo, as escolas devem optar por dar resposta à sua população escolar da melhor maneira possível, ainda que por vezes, não seja a melhor ou a mais adequada. Reforça-se a importância da necessidade de os educadores/professores terem uma formação contínua para adquirirem as competências de desempenho da prática pedagógica, o que lhes permitirá conviver com as crianças, os seus familiares e a própria comunidade.

No que respeita às funções que o educador deve ter face ao contexto da educação inclusiva, o autor Tyagi (2012) enumerou os vários papéis que este deve desempenhar:

1. “Identificação das crianças com NEE na sala de aula;
2. Encaminhar o identificado para os especialistas para posterior análise e tratamento;
3. Aceitar as crianças com NEE;
4. Desenvolver atitude positiva entre crianças normais e deficientes;
5. Colocar as crianças na sala de aula em lugares apropriados para que elas se sintam confortáveis e sejam beneficiadas pela interação em sala de aula;
6. Remoção de barreiras arquitetônicas, sempre que possível, para que as crianças com NEE se movam de forma independente;
7. Envolver as crianças com NEE em quase todas as atividades da sala de aula;
8. Fazer adaptação adequada na transação curricular para que as crianças com NEE aprendam de acordo com sua capacidade;
9. Preparativos de material didático/adaptação de material didático que ajudará as crianças com NEE a aprender;
10. Orientação dos pais e aconselhamento e programa de conscientização pública através de atividades escolares;
11. Colaboração com painéis médicos e fisiológicos, trabalhos sociais, pais e professores especiais.
12. Construção de ferramenta de realização e diagnóstico.
13. Adaptação na avaliação para crianças com necessidades especiais.”

As atitudes dos docentes para com as crianças com NEE é um dos fatores essenciais para o desenvolvimento de um contexto mais inclusivo no âmbito escolar.

Não é só no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem dos alunos que as atitudes dos professores assumem um papel muito importante, também as suas atitudes são fundamentais para o sucesso de qualquer mudança educativa, sobretudo na construção de uma educação inclusiva (Cardoso, 2011, p. 44).

Ciente deste princípio, Martins (2000), define nove pressupostos que podem contribuir para uma educação inclusiva de sucesso, nomeadamente: 1. Desenvolver e implementar uma filosofia comum, na medida em que possibilita a definição de uma meta, valores e objetivos comuns; 2. Promover uma cultura de escola, e de sala de aula que recebe, aprecia, e se adapta à diversidade, sendo que as escolas deverão ser «comunidades de apoio», onde todos os alunos se sintam valorizados, seguros, e apoiados; 3. Existência de uma liderança forte (escolar, regional, ou central), a liderança deve assegurar que as decisões, os desafios, as interações, e os processos desenvolvidos, sejam consistentes com a filosofia definida para a escola; 4. Valorizar e dar oportunidades de desenvolvimento profissional aos professores, que têm um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem das crianças com NEE; 5. Desenvolver uma planificação sistemática, que permita aos profissionais ter disponíveis as atividades e adaptações que pretendem desenvolver, bem como monitorizarem as situações problemáticas, preocupações e progressos; 6. Implementar práticas de colaboração, com e entre todos os envolvidos no processo; 7. Implementar práticas educativas flexíveis, que permitam responder a todas as necessidades e características das crianças com e sem NEE; 8. Implementar apoios de qualidade para os alunos, às famílias e profissionais, nomeadamente redes de apoio social e de amizade, recursos materiais, serviços de saúde, sociais, psicológicos e terapêuticos, entre outros; 9. Avaliar com frequência e de forma sistemática – as formas de avaliação devem ser eficientes, efetivas e contínuas, e utilizadas de forma a permitir a progressão dos alunos.

No entender de Loureiro (2003), o movimento de inclusão obrigou a que houvessem alterações nas práticas diárias dos professores, já que as suas atitudes face aos alunos, assim como as suas perceções acerca da educação inclusiva e do seu papel na mesma, poderão facilitar e agilizar o processo de inclusão.

Ainda segundo Cardoso (2011, p. 45), a alteração das atitudes dos docentes abrange diversos elementos como: a forma como eles se sentem, quais as suas emoções, anseios e receios, “a mudança efetiva das atitudes e práticas dos professores abrangem um conjunto de valores, sentimentos, emoções, desejos e

inseguranças relativamente às realidades vivenciadas em sala de aula e na escola com os alunos, os colegas, o órgão de direção e os assistentes operacionais, o que desempenha um papel relevante no sucesso ou insucesso das novas políticas educativas.”

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE, destacou no seu relatório a relevância do papel do docente na introdução de uma educação inclusiva:

“a atitude dos professores foi indicada como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação dissimulada na escola (por exemplo classe especial)” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, p. 18).

Algumas das investigações mais recentes consideram que os docentes ostentam atitudes positivas perante a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Memisevic & Hodzic, 2011).

No entanto, apesar das atitudes reveladas serem maioritariamente positivas, os docentes destacam igualmente alguns fatores condicionantes que funcionam como obstáculos perante as práticas inclusivas. Um desses fatores reside, como foi referido em vários estudos, no tipo de NEE que pode funcionar como limitador da inclusão (Avramidis & Norwich, 2002; Cagran & Schmidt, 2011; De Bóer, Pijl & Minnaert, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010; Silveira & Neves, 2006). Para além desta limitação, existem outros fatores que os docentes consideram afetar a implementação de uma educação inclusiva, como por exemplo: a necessidade de haver mais e melhores condições em termos de recursos humanos e materiais, a falta de tempo e a necessidade de uma formação especializada no tratamento de crianças com NEE (Cross et al., 2004; Memisevic & Hodzic, 2011; Rakap & Kaczmarek, 2010; Silveira & Neves, 2006).

No que toca à opinião geral que pais e professores têm sobre a educação inclusiva e o conceito de inclusão, pode visualizar-se uma tendência geral para a adoção de atitudes positivas. Estas ideias estão em sintonia com algumas investigações que nos permitem concluir que os pais de crianças com NEE revelam ter atitudes positivas face à inclusão (De Bóer, Pijl & Minnaert, 2010; Duhaney &

Salend, 2000; Kalyva, Georgiadis & Tasakiris, 2007; Miller et al., 1992; Tafa & Manolitsis, 2003). Quanto aos docentes, estes também consideram a inclusão como algo positivo (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Gyimah, Sgden & Pearson, 2009; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

No entender dos professores, a inclusão oferece benefícios ao nível da aceitação social. Marchesi (2001), defende que os colegas dos alunos com NEE desempenham um papel preponderante na integração social desses alunos. No que toca à aprendizagem de competências sociais, Kronberg (2003) destaca que a maioria dos professores de educação especial denotavam uma certa frustração diante da NEE, pelos discentes no sentido de generalizarem os saberes adquiridos por forma a poderem aplicá-los na vida real (Duhaney & Salend (2000); Tafa & Manolitsis, 2003).

Estudos em Portugal

Em Portugal, ainda existem poucos estudos centrados na opinião das próprias crianças acerca da inclusão de crianças com NEE. A consciência das atitudes e dos comportamentos dos pares influenciam de forma significativa o processo de inclusão da criança com NEE (Rillotta & Nettelbeck, 2007).

Negrões (2017), realizou uma pesquisa sobre o assunto, com o intuito de analisar as atitudes de crianças com desenvolvimento típico, de idades de 4 e 5 anos, relativamente à aceitação dos seus pares com NEE, incluídos na rede pública do pré-escolar no concelho de Braga. Participaram do estudo 373 crianças, as quais foram sujeitas ao instrumento de avaliação ASK-R (*“Acceptance Scale for Kindergarten”*) adaptada por Favazza e Odom, em 1996, traduzida por Sara Rodrigues e Ana Paula Pereira, Universidade do Minho, em 2017. Os resultados do estudo permitiram concluir que as crianças evidenciaram atitudes positivas e de inclusão face aos pares com NEE. A variável sexo não obteve resultados significativos em nenhuma das dimensões, nem no total da escala, permitindo afirmar a inexistência de interferência do género nas atitudes de aceitação perante as crianças com NEE. Na variável idade, foram encontradas diferenças significativas em três proporções e no total, concluindo-se que no geral as atitudes de aceitação são mais notadas pelas crianças mais velhas, com maior aceitação e atitudes de inclusão. Os resultados permitiram também

evidenciar a fiabilidade da escala para esta amostra. De notar ainda que o total da escala apresentou uma correlação significativa e positiva com duas das dimensões (aspetos afetivos e aspetos relacionais).

Rodrigues (2017), pesquisou as atitudes dos pares com desenvolvimento típico face aos seus pares com NEE, recorrendo como instrumento de recolha de dados, escala “*Acceptance Scale for Kindergarten*”, desenvolvida por Lavazza e Odom, em 1996, resultante de uma adaptação da escala original de Voeltz (1980), que concretizou a medição global de atitudes de aceitação e não aceitação de crianças em idade pré-escolar, face aos seus pares com NEE. Concluiu-se que duas variáveis influenciam nas atitudes positivas entre pares com e sem NEE, nomeadamente, quanto mais velha for a criança, mais positivas são as atitudes; também a presença de uma criança com NEE no grupo, revelou ser um indicador de atitudes mais positivas entre os pares com e sem NEE.

Rodrigues e Nogueira (2017), verificaram que nas últimas décadas os governos de Portugal têm desenvolvido políticas conducentes a permitir a educação de alunos com dificuldades e deficiências nas escolas regulares, através de ações no âmbito da formação de professores, na provisão de diferentes tipos de recursos e novas formas de organização da escola e do apoio educativo. Como resultado destas políticas, os pais têm atualmente pouco mais de 2% de alunos com NEE em escolas especiais e os outros estão em escolas regulares, tendo sido publicada em janeiro de 2008 uma nova lei de Educação Especial.

Barreto (2009), realizou uma pesquisa sobre a inclusão de crianças diferentes (com NEE) em escolas, e considerou essa inclusão educativa e pedagógica, social e emocional, já que o mesmo autor defende que os pares são elementos fundamentais para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso, que una a parte educativa à parte do desenvolvimento afetivo e social. A pesquisa foi realizada no 1º ciclo do concelho de Vila Franca de Xira, com 31 alunos, onde se observou que os pares aceitaram a inclusão das crianças com NEE, no entanto, esta aceitação não foi consensual em todas as áreas indispensáveis a uma inclusão de sucesso e valores como a amizade e a igualdade.

Conclusão

Concluída a revisão da literatura, falar do estado da arte é colocar uma luneta sobre a realidade, em que não existe consenso entre autores, quando o assunto é a importância de assegurar essa inclusão para todas as crianças/pessoas com alguma NEE. O que se constatou foram estudos de investigadores que apontam vantagens relativamente à inclusão; enquanto outros revelam maior ceticismo ao depositar os seus esforços na demonstração de barreiras e dificuldades existentes nesse processo.

Os estudos consultados, também referem a existência de lacunas entre as ideias e as práticas, particularmente ao nível da inserção social, da aceitação, e das experiências de amizade. Alguns estudos revelam que, frequentemente, os alunos com NEE são menos aceites, comparativamente aos alunos sem NEE.

Por outro lado, é necessário encarar o facto de a “diversidade” ser a característica mais comum nas atuais salas de aula; fruto das mudanças sociais, económicas e culturais ocorridas nos últimos anos – pelo que os esforços relativos à inclusão se tornaram imprescindíveis.

É partindo do reconhecimento da diversidade que se pode reforçar construções histórico-culturais e contextos físicos-sociais para assumirem características verdadeiramente inclusivas; ou seja, respeitando as necessidades da criança, os seus saberes e, acima de tudo, a forma como essa diversidade interage de modo positivo nos espaços educativos.

Quando os autores abordam a sociedade na sua tendência mais plural, a inclusão é encarada e analisada partindo de um ponto de vista político e legalista. Nesse tipo de abordagem, acredita-se que a inclusão pressupõe um enquadramento normativo inexorável e, igualmente, se afirma todo homem e mulher com igual direito a usufruir desse tipo de oportunidade. A maioria dos artigos dá destaque aos efeitos positivos da inclusão para ambos os lados desse processo: tanto para as crianças com NEE, como para as crianças sem NEE. No entanto, a falta de intervenção, especificamente da intervenção de curto prazo, pode não ser suficiente para produzir alterações significativas de comportamentos relativamente à aceitação de crianças com NEE pelos pares.

No que toca aos conceitos de “integração” e “inclusão”, as alterações realizadas nas últimas décadas são o resultado de mudanças contextuais e sociais. Essas alterações referem-se a um primeiro contexto onde as crianças com NEEs eram colocadas junto de outras para fins meramente académicos; e na segunda realidade, mais inclusiva, são realizadas inclusive adaptações dos espaços e recursos da sala de aula, bem como dos currículos e dos estilos de aprendizagem. Em suma, os diferentes estudos analisados ressaltam a importância de um trabalho multidisciplinar e de uma responsabilidade partilhada com diferentes instituições, de maneira a impulsionar ou criar esses modelos e espaços escolares efetivamente inclusivos.

Assim, a implementação de práticas inclusivas e eficazes obriga a repensar o papel desempenhado pelas escolas, a fim de dar uma resposta mais efetiva e igualitária à diversidade. Com destaque no papel da qualificação/habilitação do professor para Educação Especial, dotando este profissional de uma postura cada vez mais analítica, bem como de uma maior sensibilidade que o leve a respeitar a singularidade e os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Referências

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi: /10.1007/s10833-005-1298-4.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*, (pp.22-25). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ashby, C. (2010). The trouble with normal: the struggle for meaningful access for middle school students with developmental disability labels. *Disability and Society*, 25(3), 345-358. doi: 10.1080/09687591003701249.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi: /10.1080/713663717.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989.

Barr, J., & Bracchitta, K. (2012). Attitudes toward individuals with disabilities: the effects of age, gender and relationship. *Journal of Relationships Research*, 3, 10-17. doi: 10.1017/jrr.2012.1. Barreto, A.T.D.O. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo* (Tese de Mestrado não publicada em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Educação Especial). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/12156>.

Bayat, M. (2014). Global Education Diplomacy and Inclusion in Developing Countries: Lessons from West África. *Journal Childhood Education*, 90(4), 272-280. doi: 10.1080/00094056.2014.936192.

Bentes, C.I.C. (2004). *A inclusão de uma criança com NEE no jardim de infância: um estudo de caso* (Tese de Mestrado não publicada em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação e Comunicação/Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/8093>.

Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007) *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.

Booth, T. (1998). From "special education" to "inclusion and exclusion in education": Can we redefine the field. *Theoretical perspectives on special education*, 43-60.

Boyle, C et al. (2011). The importance of peer support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184. doi: 10.1177/0143034311415783.

Bradshaw, L. & Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.

Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.

Bueno, A. & Pereira, E. (2013). *Educação, Escola e Didática*. In: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa no CEMAD (pp. 349-362). Universidade Estadual de Londrina.

Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi: 10.1080/03055698.2010.506319.

Calleja, J.M. (2008). Os professores deste Século. Algumas Reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27, 109-117. doi: 10.18636/biodesarrollo.v27i1.442.

Cardoso, M.R. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspectivas dos professores*. (Tese de Mestrado não publicada em Necessidades Educativas Especiais – Área de especialização em Cognição e Motricidade). Instituto Superior de Educação e Ciências.

Carvalho, O.A., & Peixoto, L.M. (2000). *A escola inclusiva da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Childre, A. L. (2014). Preparing special educators highly qualified in content: Alternative route certification for unlicensed teachers in rural Georgia. *Rural Special Education Quarterly*, 33(1), 23-32. doi: 10.1177/875687051403300105.

Cohen, T. L., & Lopatto, D. E. (1995). Preschool children's comprehension of the word "handicapped". *Perceptual and Motor Skills*, 81(3), 747-750. doi: 10.2466/pms.1995.81.3.747.

Cole, T. (1989). *Apart or a Part? Integration and the growth of British special education*. Milton Keynes: Open University Press.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Serrano, A. (2008). Inclusão e Intervenção precoce: um começo educacional promissor. In Correia, L. (Ed.). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*, (pp.145-153). Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cross, A. F., Traub, E. K, Pishgahi, L. H., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *TECSE*, 24(3), 169-183. doi: 10.1177/02711214040240030401.

Cuberos (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694.

Deakin C.R. (2008). Pedagogy for citizenship. In Oser, F. e Veugelers, W. (Eds.). *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (pp.31-55). Rotterdam: Sense Publishers.

Decreto de Lei n.º 319/91. Ministério da Educação. *Diário da República*. 1.ª série A – Nº 193 – 23 de agosto de 1991, pp. 4389-4393.

Decreto-Lei 3/2008. Ministério da Educação. *Diário da República*. 1.ª série – Nº 4 – 07 de janeiro de 2008, pp. 154-164.

Decreto-Lei n.º 174/77. Ministério da Educação e Investigação Científica. *Diário da República*. 1.ª série – Nº 101 – 2 de maio de 1977, pp. 973-974.

Decreto-Lei n.º 84/78. Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. *Diário da República*. 1.ª série – Nº 100 – 02 de maio de 1978, pp. 797-798.

Decreto-Lei n.º 35/90. Ministério da Educação. *Diário da República*. 1.ª série – Nº 21 – 25 de janeiro de 1990, pp. 350-353.

Decreto-Lei nº 54/2018. Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República*, 1ª série - Nº 129 – 6 de julho de 2018, pp. 2919-2928.

Despacho nº 173/ME/91. Ministério da Educação. 2.ª série – Nº 244 – 23 de outubro de 1991, p. 10602.

Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475. doi: 10.1177/027112149601600406.

Diamond, K. E., & Hong, S. Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177. doi: 10.1177/10538151110371332.

Diamond, K., Furgy, W. L., & Blass, S. (1992). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(2), 215-221. doi: 10.1080/00221325.1993.9914735.

Diamond, K., Hestenes, L., Carpenter, E., & Innes, F. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536. doi: 10.1177/027112149701700409.

Duhaney, L.M.G., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128. doi: 10.1177/074193250002100209.

Dyson, L.L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105. doi: 10.1177/02711214050250020601.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Princípios-chave para a educação especial: recomendações para os responsáveis políticos*. Brussels, Belgium.

Favazza, P. & Odom, S. (1996). Use the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten- age children. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 232-249. doi: 10.1177/105381519602000307.

Florian, L. (2008) 'Towards an inclusive pedagogy', In Hick, P., Kershner, R., e Farrell, P.T. (Eds.) *Psychology for Inclusive Education: new directions in theory and practice* (pp.50-63). London: Routledge.

Florian, L. (2007) 'Reimagining special education'. In L. Florian (Ed.) *The Sage Handbook of Special Education* (pp.7-20). London: Sage Publications.

Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, e R. Rose (Eds.). *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). London: Routledge.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 15(1) 5-20.

Galvão, T. F., Pansani, T. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. doi: [10.5123/S1679-49742015000200017](https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017).

Glat, R. B. & Blanco, L. (2007) Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. In *Congresso INES: 150 anos no Cenário da Educação Brasileira*, Rio de Janeiro.

Gonçalves, M., & Simões, C. (2010). Práticas de intervenção precoce na infância-as necessidades das famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *Gestão e desenvolvimento*, 17, 157-174.

Grando, R.C. & Nacarato, A.M. (2007). Educadoras da infância pesquisando e refletindo sobre a própria prática em matemática. *Educar em Revista*, 30, 211-234. doi: [10.1590/S0104-40602007000200014](https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200014).

Guralnick, M. J., Connor, R.T., Hammond, M.A., Gottman, J.M., & Finnish, K. (1996). The peers relations of preschool children with communication disorders. *Child development*, 67, 471-489. doi: [10.1111/j.1467-8624.1996.tb01746.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01746.x).

Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787-804. doi: [10.1080/13603110802110313](https://doi.org/10.1080/13603110802110313).

Hastings, R., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87- 94. doi: [10.1080/01443410303223](https://doi.org/10.1080/01443410303223).

Hong, S.Y., Kwon, K.A. & Jeon, H.J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23, 170-193. doi: [10.1002/icd.1826](https://doi.org/10.1002/icd.1826).

Huckstadt L., & Shutts K. (2014). How young children evaluate people with and without disabilities. *Journal of Social Issues*, 70 (1), 99-114. doi: [10.1111/josi.12049](https://doi.org/10.1111/josi.12049).

Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57. doi: [10.1080/08856250903450830](https://doi.org/10.1080/08856250903450830).

Joaquim, S.I. (2011). As representações das educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305. doi: 10.1080/08856250701430869.
- Kirkeby, I. M., & Grangaard, S. (2016). Can we build inclusion? In H. Petrie, J. Darzentas, T. Walsh, D. Swallow, L. Sandoval, A. Lewis, & C. Power (Eds.), *Universal Design 2016: Learning from the Past, Designing for the Future.: Proceedings of the 3rd International Conference on Universal Design (UD 2016), York, United Kingdom, August 21-24, 2016* (pp. 246-255). Amsterdam: IOS Press. Studies in Health Technology and Informatics, Vol.. 229. doi: 10.3233/978-1-61499-684-2-246.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421. doi: 10.1080/08856250802387422.
- Kronberg, R.M. (2003). A inclusão em escola e classes regulares – a educação especial nos estados unidos: do passado ao presente. In L.M. Correia (Ed.) *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 41 – 56). Porto: Porto Editora.
- Ladd, G.W., Herald, S., & Andrews, K. (2006). Young children's peer relations and social competence. In B. Spodek, O. Saracho (Eds.). *Handbook of research on the education of young children* (Vol 2, pp. 23-54). New York, NY: Macmillan.
- Lam, V., Guerrero, S., Damree, N., & Enesco, I. (2010). Young children's racial awareness and affect and their perceptions about mothers' racial affect in a multiracial context. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(4), 842–864. doi: 10.1348/2044-835X.002013.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- Leitão, F. (2004). *A intervenção precoce e a criança com Síndrome de Down: estudos sobre interação*. Porto: Porto Editora.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parents views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. doi: 10.1080/1034912042000259233.
- Lima, M., & Correia, I. (2013). Atitudes: medida, estrutura e funções. In Vala, J. e Monteiro, M. (Ed.). *Psicologia social* (p.201-242). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Loureiro, M. J. (2003). Atitudes dos professores em torno da diversidade. associada às Necessidades Educativas Especiais. *Integrar*, (20), 42-45.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2013). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56, 529-546. doi: 10.1111/dmcn.12326.

MacNamara, S., & Moreton, G. (1988). *Changing behavior: Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. Great Britain: David Fulton Publishers.

Marchesi, Á. (2001). A prática das escolas inclusivas. *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*, 93-108.

Martins, A. P. (2000). *O movimento da escola inclusiva. Atitudes dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

McCollum, J.A., & Ostrosky, M.M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence. In W.H. Brown, S.L. Odom, e S.R. McConnell (Eds.). *Social competence of young children: Risk, disability and intervention* (pp. 31-59). London: Paul H. Brookes Publishing Co.

Memisevic, H. & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710. doi: 10.1080/13603110903184001.

Michailakis, D. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER - European Journal of Disability Research*, 3(1), 24-44. doi: 10.1016/j.alter.2008.10.001.

Miller, L.J., Strain, P.S., Boyd, K., Hunsicker, S., McKinley, J., & Wu, A. (1992). Parental attitudes toward integration. *TECSE*, 12(2), 230-246. doi: 10.1177/027112149201200207.

Minayo, C. S. (2002). *Pesquisa Social, teoria, método, e criatividade*. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Ministério da Educação (2005). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. In *Seminários e Colóquios*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.

Moher, D., & Tsertsvadze, A. (2006). Systematic reviews: when is an update an update?. *The Lancet*, 367(9514), 881-883. doi: 10.1016/S0140-6736(06)68358-X.

Negrões, R. D. R. P. (2017). *Atitudes de crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar* (Tese de Mestrado não publicada em Educação Especial). Instituto de Educação/Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/51128>.

Okagaki, L., Diamond, K., Kontos, J., & Hestenes, L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67-86. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80026-X.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. (Trad. da 1ª edição, Instituto de Inovação Educacional). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education. A global agenda*. London: Routledge.

Portaria n.º 611/93. Ministério da Educação. *Diário da República*. 1.ª série B – N.º 150 – 29 de junho de 1993, pp. 3533-3534.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi: 10.1080/08856250903450848.

Relvas, P. (2000). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.

Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Efeitos de um programa de conscientização sobre atitudes de estudantes sem deficiência intelectual em relação a pessoas com deficiência intelectual. *Jornal de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento*, 32 (1), 19-27.

Rodrigues, S. R. S. (2017). *Inclusão no pré-escolar no concelho de Barcelos: atitudes e comportamentos dos pares sem necessidades educativas especiais* (Tese de Mestrado não publicada em Educação Especial). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/51126>.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2017). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1).

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão: perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Salend, S.J. (2005). *Creating inclusive classrooms for all: Effective and reflective practices*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação - acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Serrano, A., e Afonso, J. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão*, 10, 7-28.

Shapiro, A. (1999). *Everyone belongs: changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York: Routledge Falmer.

Sharma, U. & Das, A. (2015). Inclusive education in India: past, present and future. *Support for Learning*, 30(1), 55-68. doi: 10.1111/1467-9604.12079.

Shutts, K., Roben, C.K.P., & Spelke, E.S. (2013). Children's use of social categories in thinking about people and social relationships. *Journal of Cognition and Development*, 14(1), 35-62. doi: 10.1080/15248372.2011.638686.

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silveira, F.F., & Neves, M.M.B.J. (2006). Inclusão escolar de crianças com NEE múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 79-88.

Skolverket (2003). The Swedish National Agency for Education. – The Swedish school system [Texto Web]. Retirado de: <http://www.skolverket.se>.

Slee, R. (2003). *Valuing diversity and inclusiveness: The DDG speaks out on inclusive education*. Education Views, 11.

Soares, L.Q. (2005). *Educar pela pesquisa na pré-escola: a concretude na educação matemática para além do visível e do manipulável*. (Tese Mestrado não publicada em Educação em Ciências e Matemática). Faculdade de Física/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3488>.

Söder, M., & Arnell-Gustafsson, U. (1979). *Särskolans integrering i den vanliga skolan*. Slutrapport. Uppsala universitet.

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special needs education*, 18(2), 155-171. doi: 10.1080/0885625032000078952.

Tyagi, G. (2012). Implementing total quality management in education: a strategy to improve the quality of education. *FedUni Journal of Higher Education*, 7(1), 74-80.

Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x.

Warnock Committee (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.S.

Wolery, M., & Wilbers, J.S. (1994). Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. In: M. Wolery e J.S. Wilbers (Eds.). *Including children with special needs in early childhood programs* (pp.1-22). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationships. *Psychology in the Schools*, 42, 325-341. doi: 10.1002/pits.20083.

Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 549-554. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.892.

Artigo 2

Atitudes de Crianças de 4 a 7 Anos Face à Inclusão dos Pares com Necessidades Educativas Especiais

Atitudes de Crianças de 4 a 7 Anos Face à Inclusão dos Pares com Necessidades Educativas Especiais

Resumo:

A finalidade deste estudo, de natureza quantitativa visa contribuir e aprofundar o conhecimento sobre as atitudes das crianças com desenvolvimento típico relativamente à aceitação dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e ainda auscultar os pais sobre a abordagem do tema junto dos seus filhos. Participaram do estudo 127 crianças, entre 4 e 7 anos de duas escolas do distrito de Lisboa, os respetivos pais (N=127) e 12 educadores. Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo foram, para as crianças: a escala “Acceptance Scale for Kindergarten” – ASK-R, adaptada por Favazza e Odom, em 1996, traduzida por Sara Rodrigues e Ana Paula Pereira, Universidade do Minho, 2017; e questionários para pais e educadores. Os resultados analisados revelaram a inexistência de diferenças significativas em relação ao género, porém verificaram-se diferenças estatisticamente significativas quanto à idade, escola, e nível escolar. Verificou-se também que as crianças com as quais os pais abordam em casa o tema da inclusão e aquelas que convivem com crianças com NEE em outros contextos além da escola, têm melhores atitudes de inclusão do que as restantes.

Palavras-chave: Pré-Escolar; Necessidades Educativas Especiais; NEE; Atitudes face à inclusão; Inclusão.

Abstract:

The purpose of this quantitative study is to contribute and deepen the knowledge about the attitudes of children with typical development regarding the acceptance of their peers with Special Educational Needs (SEN), and to question parents about their approach with their children about this issue. The study included 127 children with ages between 4 and 7 of two schools in the district of Lisbon, their respective parents (N = 127) and 12 teachers. The data collection instruments used in this study were: Acceptance Scale for Kindergarten (ASK-R), adapted by Favazza and Odom, in 1996, translated by Sara Rodrigues and Ana Paula Pereira, University of Minho, 2017; and questionnaires for parents and educators. The results showed that there were no significant gender differences, but there were statistically significant differences regarding age, school and school level. It was also found that the children whom the parent's approach at home the theme of inclusion and those who interact with children with SEN in other contexts besides school, have better attitudes of inclusion than the others that don't.

Keywords: Kindergarten; Special Educational Needs; SEN; Attitudes towards inclusion; Inclusion.

Introdução

Nos dias de hoje, são vários os autores que apontam para as vantagens de uma educação inclusiva, ou seja, que promova os direitos, a dignidade, e a igualdade de oportunidades entre todas as crianças. Nesse sentido, Donohue e Bornman (2014), apontam a escola como um dos primeiros e importantes cenários, onde a mudança de atitude ocorre quando as crianças de Desenvolvimento Típico (DT) estão em contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), facilitando a redução de atitudes negativas e do estigma. Esse facto é sustentado por Laws e Kelly (2005), quando destacam que potenciar um bom relacionamento entre pares é fundamental para garantir o sucesso da inclusão das crianças com NEE na escola, e para apoiar o seu desenvolvimento social e afetivo.

Tal se deve, em larga medida, ao crescente interesse sobre a dimensão social que as escolas procuram incutir nos seus alunos. Aliás, um dos pilares da filosofia inclusiva reside na ideia de que, como refere Mel Ainscow (2005), a inclusão deve ser encarada como uma transformação do sistema educacional de forma a encontrar meios de atingir patamares que não eram contemplados em tempos remotos.

De acordo com Correia (2013), existe ainda um grande trabalho governamental a ser feito para que se cumpra com o objetivo fundamental da educação, que é: a preparação do aluno para contribuir e participar ativamente na sociedade onde se vai inserir.

A legislação internacional, em muitos países europeus, promove uma educação inclusiva para alunos com NEE, colocando-os com os seus pares sem NEE em escolas regulares. Esses países defendem, que as crianças com NEE apresentam melhores resultados quando aprendem e brincam em conjunto com outros alunos sem NEE (Schmidt, 2015).

Esta ideia é corroborada por Kiuppis (2014), que ressalta que a educação inclusiva tem vindo a adquirir um lugar de destaque na sociedade, tornando-se esta uma forma de assegurar uma resposta adequada às necessidades de todas as crianças, quer tenham ou não NEE. Além disso, tem-se refletido uma evolução gradual no sentido de garantir uma escola para todos, isto é, uma escola que tenha a capacidade de se adaptar às necessidades e particularidades manifestadas por cada discente, olhando para todos de forma justa e equitativa.

Tal como está previsto na Constituição da República Portuguesa, é uma necessidade que o sistema educativo permita o acesso a uma educação de qualidade para todos. Neste sentido, desde 1960, novos conceitos e práticas começaram a ser introduzidos no âmbito das respostas educativas, no sentido de dar às crianças e jovens com NEE a mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente diversificação dos seus públicos. Tais conceitos e práticas possibilitaram trazer à discussão o papel e as funções da escola na inclusão dessas crianças. Na atualidade, embora com poucas alterações em relação às anteriores, foi publicada a nova Lei da Inclusão, expressa no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto de lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar a cada aluno, o acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

Crianças com NEE experienciam vergonha, solidão, ansiedade e baixa autoestima, pelo que se torna importante compreender quais as atitudes de aceitação, bem como os fatores que estão associados a estas atitudes (MacMillan, Tarrant, Abraham, & Morris, 2014). Frostad e Pijl (2007), observaram que os alunos com NEE são menos populares, têm menos amigos e participam menos como membros de um grupo. Favazza, Phillipsen & Kumar (2000), salientam que o simples facto de incluir a criança com NEE numa turma de crianças com DT, não garante por si só que essa criança seja efetivamente aceite, pois, a inclusão é um processo multidimensional e complexo. Assim, consideramos que para além da defesa dos direitos e princípios da inclusão da criança com NEE em turmas regulares, é necessário, ainda, reconhecer a importância

de criar ambientes de aceitação, que irão promover uma inclusão efetiva e de qualidade para todas as crianças, sem exceção (Favazza et al., 2000).

Apesar das vantagens comprovadas, a investigação realizada na área das atitudes/comportamentos perante a inclusão, tem demonstrado que as crianças com DT, normalmente não interagem com os seus pares com NEE, a menos que sejam encorajadas a fazê-lo (Frea, Craig-Unkefer, Odom, & Johnson, 1999). A interação e a escolha de uma criança com NEE para brincar com os seus pares, sem NEE, poderá constituir-se como um indicador efetivo de aceitação e inclusão da criança com NEE. Esta aceitação só é possível mediante um trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão. (Favazza & Odom, 1999; Odom, Zercher, Li, Marquart, & Sandall, 1997; Sale & Carey, 1995). Assim, num contexto de educação inclusiva torna-se importante o desenvolvimento de ambientes onde seja promovida a aceitação de todas as crianças, independentemente das suas condições e especificidades (Favazza & Odom, 1996, 1997; Favazza, Phillipsen, & Kumar, 2000; Odom, Zercher, Li, Marquart, & Sandall, 1997; Sale & Carey, 1995).

Inclusão é, antes de mais nada, consciencialização e sensibilização não só das crianças, mas principalmente de pais e educadores. Quanto maior o esclarecimento acerca do assunto, melhor e mais facilmente se dará a inclusão pela integração de crianças com e sem NEE. Nesse sentido e de modo a ampliar o conhecimento sobre a importância da dimensão social da educação inclusiva, é fundamental estudar a relação que existe entre as atitudes dos alunos sem NEE e a participação social dos alunos com NEE.

No campo da psicologia social, o conceito de atitude é descrito de muitas maneiras, levando a que não exista um consenso generalizado no que respeita a uma definição homogénea do termo. De acordo com a literatura existente, as atitudes podem ser divididas em três componentes: afetiva, cognitiva e comportamental (Donohue & Bornman, 2014; Eagly & Chaiken, 1993). Em primeiro lugar, a componente cognitiva surge a partir de uma representação das crenças e do conhecimento que o indivíduo possui do objeto que é alvo da sua atitude. Na opinião de Pisani, Pereira e Rizzon (1992), um dos fatores que motiva a manifestação de uma atitude para com um determinado objeto é que o indivíduo tenha uma representação intelectual do mesmo. Em segundo lugar, o elemento afetivo ou emocional, diz respeito ao sentimento que esse objeto incute no indivíduo, que pode ser benéfico ou não. No entender de Triani-

dis (1974), esta corresponde à dimensão mais emocional ou sentimental de uma atitude.

Ante o exposto, com este estudo pretende-se ampliar a investigação sobre atitudes que crianças com desenvolvimento típico demonstram face à inclusão de uma criança com NEE.

O tema é relevante pelo seu potencial de se consolidar como base teórica para direcionar ações/intervenções precoces em favorecimento da inclusão escolar junto das crianças, pais e educadores. Este estudo poderá também melhorar a prática pedagógica na educação especial e no ensino regular, na medida em que pode ajudar a refletir acerca dos valores implicados nas atitudes de aceitação, tolerância e respeito pela diferença.

Inclusão de crianças pares com NEE no ensino regular

Convém não esquecer, que cada vez mais os alunos com NEE, com algumas alterações motoras, cognitivas e emocionais frequentam as turmas do ensino regular. Assim sendo, importa questionarmo-nos: de que forma os seus pares sem NEE pensam e olham para a diferença? Quais as particularidades que distinguem o outro de si? Como reagem às diferenças dos seus pares com quem diariamente convivem e partilham o mesmo espaço?

Uma das forças motrizes da inclusão é conferir oportunidade, a todas as crianças, de conviver com as diferenças, aprendendo a respeitar as dificuldades e ritmos de aprendizagem de colegas com vários níveis de funcionamento (Sanches & Teodoro, 2006). A incorporação da diferença no âmago da educação, reside na admissão da diversidade e no conceito de que aprendemos e nos desenvolvemos quando interagimos com os outros. Nesta linha de pensamento, a partilha do mesmo espaço e das mesmas atividades possui grande relevância, dado que: “a aprendizagem de um convívio produtivo nessa diversidade é essencial para a formação de novas gerações mais bem qualificadas para a promoção da equidade e justiça social” (Omote, 2006, p. 262). No entender de Pereira (2011), este procedimento de inclusão “também é aprendizagem, também demanda adaptações, exige que o(a) professor(a) desenvolva este respeito no grupo, que valorize a diversidade e a ajuda mútua, identificando e superando obstáculos que possam surgir.” Por esse motivo, a mesma autora acredita

que é com o passar do tempo e a convivência, que a turma da criança com NEE a conhece melhor, entende melhor os seus comportamentos e a sua forma de comunicar, e pode ajudá-la com mais eficiência.

De acordo com Eriksson, Welander e Granlund (2007), a participação é a base de qualquer aprendizagem. Diante do exposto, conclui-se que a aprendizagem em contexto escolar também não se dissocia de uma efetiva participação dos agentes que justificam a existência desses espaços. Considere-se participação em contexto de escola, toda a atividade em que a criança precisa de interagir com a diversidade de sujeitos, desenvolvendo habilidades para desempenhar diferentes papéis, tornando-se ator do processo de aprendizagem. A relação da participação com a ação foi lembrada por Almqvist, Uys e Sandberg (2007), ao declararem que a participação será tanto maior quanto maior for a necessidade dos indivíduos se sentirem ativos.

A criação de relações positivas entre crianças com e sem NEE tem sido referida por muitos autores como potenciador de relações interpessoais mais enriquecedoras entre os dois grupos. Nessa perspectiva, a aceitação das diferenças pelos pares e a amizade podem atenuar o desenvolvimento de problemas de comportamento (Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002). Contrariamente, as relações interpessoais desprovidas de amizade conduzem geralmente a dificuldades em termos emocionais e comportamentais.

Nessa ótica, é possível afirmar, como refere Rodrigues (2001) e Ribeiro (2008), que o valor das interações positivas entre pares é uma mais valia para tornar as crianças com e sem NEE mais responsáveis e desenvolvidas ao nível físico, emocional e cognitivo. Seguindo essa mesma linha de orientação, Sailor (1990) cit. in Correia (2003, p. 20), salienta que: “o ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE”. Importa também não esquecer o papel do docente na promoção de um ambiente mais inclusivo. É com a sua atitude que o professor consegue fomentar um contexto educativo mais benéfico para todas as crianças. No entender de Nielsen (1999), um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo.

Em suma, a realização pedagógica da integração, quer seja feita no jardim de infância ou na escola, deve ser desenvolvida de maneira a que todas as crianças com ou sem deficiências, brinquem e aprendam em cooperação com os seus pares, de acordo com o seu nível de desenvolvimento (Schimdt, 2015; Steinemann, 1994). Este tem-se como um importante fator determinante de inclusão de sucesso que contribui para a aceitação entre pares, e para a aceitação das habilidades sociais de crianças com deficiência física incluídas nas escolas regulares (Bennett, 2003; Brandão & Ferreira, 2013; Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012).

Foram vários os autores americanos que fizeram estudos sobre as atitudes das crianças sem NEE face aos seus pares com NEE. Na investigação levada a cabo por Eriksson, Welanders e Granlund (2007), verificaram-se discrepâncias no que respeita à capacidade de autonomia e participação das crianças com e sem NEE – ainda que as crianças com NEE tenham demonstrado um nível de autonomia e participação, o número de atividades estruturadas ou não estruturadas era sempre em menor proporção.

A investigação levada a cabo por Graça (2011), procurou examinar o envolvimento e a participação de crianças com NEE em ambiente pré-escolar inclusivo. A autora concluiu que quando a criança está inserida num meio envolvente inclusivo, e com uma maior qualidade de práticas promotoras da inclusão, esta passa a maior parte do tempo em níveis de envolvimento mais elaborados, mantendo um nível de participação similar ao dos seus pares.

Num outro estudo conduzido por Martins (2012), pretendeu-se entender: o que as crianças sem NEE pensavam sobre as crianças com autismo; e como se dava o convívio e a presença dessas crianças na sala de aula. Procurou perceber, ainda, como as crianças sem NEE interpretavam as manifestações de comunicação dos seus colegas com NEE. O autor concluiu que a integração de crianças com NEE no ensino regular não é benéfica, dado que estas não participam nas atividades promovidas pela escola, daí não serem procuradas pelos seus pares nas atividades escolares. Neste mesmo estudo, é admitida a hipótese de que a presença de crianças com NEE numa turma regular é mais benéfica para os alunos sem NEE, uma vez que estes passam a entender melhor as dificuldades sentidas por quem é diferente e passam a desenvolver atitudes mais positivas para com os colegas com NEE, ideia partilhada por Sanches (2005).

Relativamente a esse tema, Santos (2006) salienta um estudo conduzido por Lewis, Morgado e Félix (1998), no qual participaram um grupo reduzido de discentes do 3º Ciclo – tendo sido realizadas entrevistas a 10 alunos, cinco dos quais eram alunos de turmas onde estavam integrados outros alunos com NEE. Essa investigação tinha como objetivo examinar as suas representações quanto à inclusão de alunos com NEE cognitivas. As conclusões gerais apontam para uma opinião favorável à integração destes colegas, tendo todos valorizado aspetos no âmbito das relações interpessoais e elencado um maior número de vantagens decorrentes da frequência da escola regular em vez da escola especial.

Há vários estudos que mostram que crianças de várias idades reagem de maneiras diferentes face à inclusão. Lewis (1995), apontava para a ideia de que as crianças mais novas manifestavam atitudes mais positivas perante a integração de crianças com dificuldades mais graves. As NEEs físicas e sensoriais eram reconhecidas e entendidas de forma mais precoce, em torno dos 5 anos, enquanto os problemas de foro emocional apenas eram percecionados pelas crianças entre os 8 e os 9 anos, num momento inicial, explicados casualmente por elementos de índole interna, e depois, por volta dos 11 anos, por elementos externos ao indivíduo.

Nessa mesma linha de pensamento, Vayer e Roncin (1992) verificaram nos seus estudos que a aceitação da criança com NEE pelos seus pares, era mais visível em idades mais precoces e que estava aliada ao contacto diário e conhecimento profundo e mútuo, o que não sucedia na fase da adolescência, período em que essa partilha era reduzida e esse contacto mais próximo era relegado para segundo plano (Almeida, 2015).

No mesmo âmbito, Laws e Kelly (2005) desenvolveram um outro estudo em que participaram 202 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, de quatro escolas do Reino Unido, com o objetivo de compreender as suas atitudes face aos colegas com NEE e as suas intenções de amizade para com os mesmos. As autoras chegaram à conclusão de que as crianças com perturbações de comportamento foram alvo de atitudes mais negativas por parte dos seus colegas em detrimento das que apresentavam NEE. Segundo o mesmo estudo, as raparigas manifestaram atitudes mais positivas relativamente à deficiência motora do que os rapazes.

Avaliação das atitudes das crianças sem NEE face aos seus pares com NEE

Hall e McGregor (2000) destacam a importância de avaliar as relações que se desenvolvem entre os pares com e sem NEE em contextos inclusivos ao longo das várias fases do seu desenvolvimento e nas mais diversas idades. Fazendo uso de diferentes métodos de recolha de dados: observação em contexto de aula, testes sociométricos e entrevistas, estes investigadores elaboraram um estudo com a finalidade de entender que tipo de relações interpessoais se estabeleciam entre três crianças do sexo masculino com NEE e os seus pares sem NEE em diferentes estágios de ensino: pré-escolar, 1º e 2º ciclo. Os autores chegaram à conclusão que “cada uma das três crianças com NEE foi escolhida como par pelos seus colegas para as brincadeiras, tanto por rapazes como por raparigas e que algumas atividades e comportamentos sociais eram semelhantes aos dos seus pares sem NEE” (Pereira, 2011, p.26).

Numa revisão da literatura acerca dos instrumentos de avaliação das atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE, Vignes e colaboradores (2008) apontaram o *Chedoke-McMaster/Attitudes Towards Children with Handicaps*, desenvolvido por Rosenbaum, Armstrong & King (1986), como uma das ferramentas mais completas. Tendo como ponto de partida um modelo multidimensional, esta escala permite distinguir três dimensões que compõem as atitudes: afetiva, comportamental e cognitiva. O *Chedoke-McMaster* dispõe de 36 itens, 12 relacionados com cada um dos domínios. No entender de Dias et al. (2016), e perante os poucos instrumentos que nos permitem avaliar essas atitudes em contexto inclusivo em Portugal, dada a relevância de analisar e fomentar essas reações perante a diferença, este autor considerou fundamental adaptar este instrumento, que já se encontra bem fundamentado em diversos estudos internacionais. É verdade que em Portugal existem já alguns trabalhos neste campo. Todavia, a grande maioria tem-se focado em disciplinas muito específicas, como por exemplo, a educação física (Amaral, 2009; Godinho, 2009; Nobre, 2013; Pires, 2013) direcionando a sua atenção para ciclos específicos de ensino (Morgado, Castro Silva & Pereira, 2008), ou para um determinado grupo com necessidades particulares (Lima, 2001; Martins, 2012; Matos, 2000; Mendes, 2009; Serra, 2008).

Também as autoras Negrões (2017) e Rodrigues (2017), destacaram a importância de um instrumento como o *ASK-R* para identificar o tipo de atitudes que as crianças sem NEE têm face às crianças com NEE em contexto inclusivo.

Um outro estudo feito por Olaleye et al. (2012) teve como objetivo descrever as atitudes de alunos sem NEE em relação aos colegas com incapacidades, e identificou o papel que tanto o género como o contacto interpessoal têm no que toca ao desenvolvimento dessas atitudes. Esses autores elaboraram uma investigação abrangendo 107 alunos de uma Escola Secundária Inclusiva localizada numa área semiurbana no sudoeste da Nigéria. Foi utilizado um questionário semiestruturado composto por itens extraídos do *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps*, integrados numa escala de Likert, numerados de 0 a 4, em que o “0” corresponde a “discordo completamente”, e “4” a “concordo completamente”.

Esta escala desenvolvida por Rosenbaum et al. (1986), foi utilizada num estudo de cariz similar por Beck et al. (2000). Esta ferramenta de avaliação possui uma elevada validade e fiabilidade, tendo sido empregue em diversos estudos no sentido de mensurar as atitudes das crianças até aos 16 anos (Vignes, 2008). Trata-se de um dos instrumentos mais completos, visto que se consegue mensurar as três componentes que abarcam as atitudes dos seres humanos: a parte afetiva, comportamental e cognitiva.

No âmbito do estudo levado a cabo por Dias et al. (2016), verificou-se que as raparigas revelaram ter atitudes mais positivas face aos alunos com NEE. Esse facto foi igualmente partilhado por outros estudos prévios, que revelaram o papel fundamental do género na identificação das atitudes (Krajewski & Hyde, 2000). Segundo Dias et al. (2016), a revisão da literatura realizada deu fortes indicações no sentido das vantagens deste instrumento na avaliação das atitudes dos pares sem NEE em relação aos colegas com incapacidades. No entanto, não há unanimidade entre todos os investigadores, uma vez que há autores que apontam para a ideia de que ainda permanecem dúvidas quanto à validade desse instrumento (Bossaert & Petry, 2013). Para além da escala *Chedoke-McMaster* adaptada, Dias et al. também recolheram dados em contexto de sala de aula:

(...) foi combinado com os professores a recolha de dados em contexto de sala de aula, no início do tempo letivo, por um elemento da equipa de investigação, que explicitou os objetivos do estudo e salientou o carácter anónimo e voluntário da recolha de dados (Dias et al., 2016, p.100).

Com a efetivação de três estudos, os autores Dias et al. (2016) consideraram importante o seu contributo para a adaptação de um instrumento de avaliação das atitudes relativamente a alunos com NEE. Importa, de acordo com estes autores, trabalhar na elaboração de novos estudos que possam contribuir para melhorar a força psicométrica desta ferramenta de avaliação.

No que respeita às conclusões obtidas com base nessa ferramenta, os autores referem que as raparigas tendem a ter atitudes mais favoráveis quanto à convivência e partilha com colegas com NEE, excetuando no domínio comportamental, dimensão mais favorável entre o universo masculino. Vários estudos permitem perceber atitudes genericamente mais favoráveis entre as raparigas, à exceção da dimensão comportamental, que é mais favorável entre os rapazes.

Também Negrões (2017) e Rodrigues (2017), destacaram a importância de um instrumento como o *ASK-R* (adaptado por Favazza & Odom, 1996), para identificar o tipo de atitudes que as crianças sem NEE têm para com as crianças com NEE em contexto inclusivo. Este instrumento é composto por 18 itens que são respondidos com base numa escala de Likert, através de um padrão de três figuras que caracterizam as opções de resposta: “Sim”, “Não” e “Talvez”. Tal como acontece com o *Chedoke-McMaster* esta ferramenta também possui as três dimensões: afetiva (itens 1, 2, 3, 9, 10, 15, 17), comportamental (itens 4, 7, 11, 12, 13, 16) e comportamental intencional (itens 5, 6, 8, 14).

Para muitos investigadores, um dos principais benefícios da inclusão das crianças com NEE na escola regular é a interação que se cria entre a criança com NEE e os seus pares sem NEE. No entender de Costa (1996), e Shea e Bauer (1994), mencionados por Ruela (2001), a envolvimento e a realidade de cooperação entre pares aliadas à partilha de responsabilidades entre crianças com e sem NEE são elementos preponderantes do processo de inclusão.

Nas últimas décadas tem-se verificado um maior empenho no sentido de garantir, a todas as crianças, a sua inclusão na vida educativa da escola. Para Correia (1999), “o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha atenção à criança-como um todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 1999, p.34).

Correia (2008), defende a ideia de que o aluno com e sem NEE, na sua interação com os pares, adquire aprendizagens semelhantes e interações sociais adequadas. Soma-se a isso, a promoção e o desenvolvimento global em um espírito de pertença, de participação em vários aspetos na escola, sem negligenciar a resposta às suas necessidades específicas.

Sirlopuand et al. (2008), comprovaram a eficácia de programas inclusivos na melhoria do preconceito, da ansiedade intergrupar, e na promoção de atitudes positivas, afetivas, e de confiança entre os pares, com e sem NEE. Frederickson (2010), afirma que as relações de ajuda e respeito entre colegas com e sem NEE, são oportunidades que promovem a interação, a construção de amizades e que fomentam o bem-estar e o desenvolvimento, revela também que as crianças com NEE são geralmente pouco incluídas, sofrem de rejeição e são mais predispostas a ser vítimas de *bullying* por parte dos seus colegas.

A presença de crianças com NEE na escola regular, estimula a promoção de estratégias que permitem desenvolver um ambiente de aprendizagem enriquecedor para todas as crianças. Estudos demonstram as inúmeras vantagens da inclusão a nível académico, social, psicológico e comportamental para as crianças com NEE bem como a melhoria das atitudes dos colegas sem NEE (Fisher & Meyer, 2002; Furman & Gavin, 1989; Rysin et al., 2009; Sirlopuand et al., 2008; Von Tetzchner, Brekke, Sjøthun & Grindheim, 2005).

Como mencionam Faciola, Pontes & Silva (2012), a inclusão veio aumentar as oportunidades de interação entre as crianças com e sem NEE, mas estas interações raramente evoluem para relações de amizade. Torna-se então importante estudar as relações entre estas crianças com DT e os seus pares com NEE, e as atitudes que assumem perante os seus pares, já que a aceitação entre pares constitui também um fator importante e determinante de uma inclusão de sucesso (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Contudo, estamos ainda longe de concretizar estes princípios de uma filosofia inclusiva.

De acordo com a revisão da literatura efetuada, e uma vez que em Portugal são escassos os estudos sobre o tema, constitui objetivo geral do presente estudo, analisar as atitudes de crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os 4 e 7 anos, em relação à aceitação dos seus pares, com NEE, incluídos nas escolas no pré-escolar e no 1º ano do 1º ciclo, e verificar em que

medida os mesmos seriam influenciados por variáveis como o género, idade, nível de escolaridade, e contexto educativo. Foi ainda de interesse complementar esta pesquisa, com a averiguação da postura dos pais relativamente a abordagem do tema, e em que medida isso se poderia relacionar com os resultados obtidos pelas crianças.

Em conformidade com o objetivo deste estudo, formularam-se as seguintes hipóteses para submeter às provas estatísticas:

Hipóteses alternativas de 1 a 5:

- **H1:** Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face ao género;
- **H2:** Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face à idade;
- **H3:** Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face à escolaridade;
- **H4:** Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face ao estabelecimento de ensino;
- **H5:** Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face aos pais que abordam o assunto.

Metodologia

Após a fase de delimitação do objeto de investigação, prossegue-se com a descrição do modo como foi desenvolvida a pesquisa em termos metodológicos; nomeadamente a descrição da abordagem a ser adotada, estratégia de recrutamento dos participantes, escolha dos instrumentos de recolha dos dados, procedimentos de aplicação dos instrumentos, e processo de análise dos dados.

Assim trata-se de um estudo de tipo exploratório quantitativo em que foram aplicados instrumentos fechados de recolha dos dados, e técnicas estatísticas de processamento e análises referentes às populações, programas ou amostras; com a utilização de escalas que permitam a quantificação quando se pretende avaliar aspetos qualitativos: como atitudes ou opiniões (Almeida & Freire, 2010).

Caracterização da Amostra

O estudo incluiu 127 crianças, com idades entre os 4 e os 7 anos, que frequentavam o ensino pré-escolar ou 1º ano do 1º ciclo, de duas escolas privadas do distrito de Lisboa, incluiu ainda os educadores destas escolas e pais dos alunos. Foram contactadas escolas que incluíam crianças com NEE, em convivência com os demais alunos na mesma sala de aula. Das 127 crianças que participaram do estudo, predominou o género masculino correspondendo a 76 crianças inquiridas (59,8%), enquanto as restantes, 51 crianças (40,2%) pertenciam ao género feminino.

No que respeita à idade, a maior parte das crianças (49 crianças equivalente a 38,6%) tinha 6 anos; as de 5 anos, correspondiam a um total de 36 crianças (28,3%). Salienta-se ainda que 24 das crianças (18,9%), tinham 4 anos, e apenas 18 (14,2%) tinham 7 anos.

Relativamente ao agrupamento no qual se inseriram as crianças inquiridas, a maior parte, 91 (71,7%), pertenciam à Escola A, enquanto as restantes 36 (28,3%) pertenciam à Escola B. Ainda acerca desse bloco de análises, 73 (57,5%) frequentavam o pré-escolar, enquanto 54 (42,5%) frequentavam o 1º Ciclo.

Nas escolas em questão, tratou-se de verificar os diagnósticos de crianças com NEE existentes. Dentre os diagnósticos encontrados, observa-se que 60,7% das crianças enquadram-se nas classificações diagnósticas de “Atraso Global no Desenvolvimento” (n=51) e “Alteração Genética” (n=26), como apontando na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição da amostra face ao tipo de NEE.

Tipo de NEE	nº	%
AGD (Atraso Global do Desenvolvimento)	51	40,2
AGD e Alteração Genética	26	20,5
Síndrome de Asperger	13	10,2
Trissomia 21	11	8,7
Autismo	11	8,7
AGD e Perturbação de Linguagem	9	7,8
Perturbação do Comportamento	4	3,1
Perturbação de Linguagem	2	0,8
Total	127	100,0

Com menores frequências, aparecem os diagnósticos: Síndrome de Asperger (n=13); Trissomia 21, que apresentou um “n” igual ao diagnóstico de Autismo (n=11); AGD e Perturbação de Linguagem (n=9); Perturbação do Comportamento (n=4); e Perturbação de Linguagem (n=1).

Além das crianças, foram incluídos na amostra os pais cujos filhos participaram do estudo. Do total de 127 questionários aplicados, 101 (79,5%) foram respondidos pelas mães, e apenas 26 (20,5%) por pais. Acrescentar ainda que, 43 eram mães de raparigas, e 58 eram mães de rapazes. Dos 26 pais, 8 eram pais de raparigas, e 18 eram pais de rapazes.

Os 12 educadores, formaram outro grupo de entrevistados neste estudo. A média de idade desses 12 educadores inquiridos foi de 34,33 anos com um desvio padrão de 2,995 anos, sendo que o educador mais novo tinha 29 anos, e o mais velho tinha 39 anos.

Relativamente ao género dos educadores, todos (100%) eram do género feminino. Quanto à formação de base, oito (66,6%) possuíam uma licenciatura; dois (16,7%) estavam a tirar um curso de especialização; e os outros dois (16,7%) estavam a tirar mestrado.

Procurou-se averiguar o número de anos de acompanhamento dos educadores junto das crianças com NEE, conforme se verifica na Tabela 3:

Tabela 3 - Distribuição dos Educadores segundo a Idade, Anos de Serviço e Anos a Acompanhar Crianças com NEE.

VARIÁVEIS	Média (\bar{x})	Mediana (Md)	Desvio Padrão (σ)	Valor Mínimo ($X_{\min.}$)	Valor Máximo ($X_{\max.}$)	N
Idade	34,33	34,00	2,995	29	39	12
Anos de Serviço	8,92	9,00	2,392	3	12	12
Anos a Acompanhar NEE	7,58	7,50	2,314	3	11	12

Registou-se uma média de 7,58 anos de serviço com um desvio padrão de 2,314, variando o seu valor entre os 3 e os 11 anos. Acerca do tempo de serviço, os educadores apresentaram um valor médio de 8,92 anos com um desvio padrão de 2,392 variando entre um mínimo de 3 e um máximo de 12 anos (ver Tabela 3).

Instrumentos de recolha de dados

Foram utilizados três instrumentos distintos neste estudo. Um aplicado às crianças e outros dois dirigidos aos pais e educadores que aceitaram participar. Os instrumentos foram aplicados entre os meses de dezembro de 2017 e maio de 2018. A participação de crianças, educadores e pais foi totalmente voluntária e com possibilidade de desistência. As crianças foram autorizadas pelos pais por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), que assegurava inteiramente a supervisão, segurança e conforto máximo de cada aluno durante a aplicação do instrumento.

Com a aceitação por parte das escolas, foram enviados Termos de Consentimento aos pais junto com os questionários aos mesmos. Após o retorno destes termos assinados pelos pais à Escola, realizaram-se várias visitas durante 5 meses com vista a aplicar os questionários às crianças.

Instrumento aplicado às crianças - *Acceptance Scale for Kindergarten* – ASK-R e procedimentos de aplicação

Foi utilizada a escala “*Acceptance Scale for Kindergarten*” – ASK-R, desenvolvida por Favazza e Odom, em 1996, com base na escala original de Voeltz (1980), considerada com uma escala de avaliação global de atitudes de aceitação e não aceitação das crianças em idade pré-escolar, relativamente aos seus pares com NEE (Anexo A).

No presente estudo foi utilizada a versão portuguesa traduzida e adaptada por Rodrigues e Pereira, na Universidade do Minho, 2017, com autorização prévia dos seus autores.

De acordo com Rodrigues e Pereira (2017), procurou-se manter, sempre que possível, ao longo deste processo, a fidelidade ao instrumento original e após a tradução da escala foi realizada uma revisão, por um profissional bilingue, com naturalidade Americana que se ocupou de certificar a tradução para a língua portuguesa, designadamente no que se refere à constância do significado original do instrumento.

A ASK-R é constituída por 18 itens, os quais são respondidos através de uma escala de Likert, concretizada através de um modelo de três imagens que expressam as opções de resposta: “Sim”, “Não” e “Talvez” (Favazza & Odom, 1996). Os itens que constituem a escala referem-se a três componentes do construto das atitudes (domínio cognitivo, afetivo e comportamental), e refletem atitudes comportamentos de aceitação ou não aceitação em relação a crianças com NEE.

No presente estudo optamos por utilizar apenas os domínios afetivo e comportamental, por se considerar a questão associada ao domínio cognitivo (do instrumento original “o que significa ter uma necessidade educativa especial/ deficiência”), demasiado difícil para crianças de quatro anos de idade.

Na Tabela 4, apresentada abaixo, visualiza-se a descrição dos itens pertencentes ao domínio afetivo (itens 1, 2, 3, 9, 10, 15 e 17) da escala de ASK, e do domínio comportamental (itens 4,5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 16, e 18), da mesma escala.

Tabela 4 – Descrição itens Domínios Afetivos e Comportamentais da escala de ASK, (adaptada por Favazza & Odom, 1996, traduzida por Rodrigues & Pereira, 2017).

DOMÍNIO AFETIVO	DOMÍNIO COMPORTAMENTAL
1. Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?	4. Brincas com outras crianças que são diferentes de ti?
2. Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?	5. Brincavas com uma criança que não consegue andar?
3. Gostavas de ajudar a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar?	6. Brincavas com uma criança com deficiência/difícultades/necessidades especiais?
9. Gostavas de brincar com uma criança com algum tipo de deficiência/difícultades/necessidades especiais?	7. Já ajudaste alguém com algum tipo de deficiência/difícultades/necessidades especiais?
10. Tens algum amigo/a com algum tipo de deficiência/difícultades/ necessidades especiais?	8. Falavas com uma criança que tivesse algum tipo de deficiência/difícultades/necessidades especiais?
15. Gostavas de ser amigo/a de uma criança com algum tipo de deficiência/difícultades/ necessidades especiais?	11. Às vezes chamas “idiota”, “tolo” ou “pateta/estúpido” a outras crianças?
17. Gostavas de passar o intervalo ou o recreio com uma criança com algum tipo de deficiência/difícultades/ necessidades especiais?	12. Brincas com algum colega que tem algum tipo de deficiência/difícultades/ necessidades especiais?
	13. Alguma vez falaste com uma criança com deficiência/difícultades/ necessidades especiais?
	14. Mudavas de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência/difícultades/ necessidades especiais se sentasse a teu lado?
	16. Às vezes és mau/má para as outras crianças?
	18. Às vezes pegas/chateias/provocas algumas crianças com deficiência/difícultades/ necessidades especiais?

O *score* de atitude foi construído através da soma das pontuações obtidas em cada item. Para os itens em que o “Sim” remetia a uma resposta positiva, associava-se a pontuação 2, para “Talvez” 1, e para “Não” 0. Caso o “Sim” representasse uma resposta negativa em relação à atitude, recebia a pontuação 0, o “Talvez” 1, e o “Não” 2. Todas as respostas foram somadas, e através da sua soma foi possível obter um *score* global de atitude.

Questionário aplicado aos Pais

Foi elaborado um pequeno questionário, com duas questões direccionadas aos pais que poderiam ser respondidos pelo pai ou pela mãe. Este foi enviado aos pais junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D). O instrumento era composto por questões como: “Costuma abordar com seu(a) filho(a) assuntos relacionados com crianças com NEE, problemas de desenvolvimento? Se sim, como costuma abordar esse assunto? Seu (a) filha(a) convive com crianças com NEE, com deficiência com problemas de desenvolvimento em outro contexto além da escola? Se sim, onde? (Família, vizinhos, amigos, parques e outros)” (Anexo B). O recrutamento foi feito simultaneamente ao pedido de assinatura do termo de consentimento em nome dos filhos. Conforme fosse dada a autorização de participação, era também solicitado aos pais que respondessem ao questionário referido acima.

O questionário teve como objetivo obter dados de caracterização dos entrevistados, bem como acerca da forma como os pais abordam a questão das NEE com os seus filhos, e no caso de conviverem com estas situações, averiguar em que contextos o fazem.

Questionário aplicado aos Educadores

O questionário aos educadores, foi elaborado exclusivamente para recolher dados relativos a variáveis como: idade, género, formação, tempo de trabalho como educadora, e tempo de trabalho com crianças com NEE (Anexo C).

Procedimentos de recolha de dados

No início da investigação foi realizado um levantamento de escolas públicas e privadas para verificação do número de alunos com NEE, número de salas dos Jardins de Infância e 1º ano do 1º ciclo, no distrito de Lisboa. Porém, após vários contactos por vias pessoais, telefónica, e e-mail, foram poucos os que retornaram os contactos

efetuados. Das 28 escolas que foram solicitadas, somente duas aceitaram participar na pesquisa.

Em janeiro de 2018, fez-se chegar aos encarregados de educação, nas escolas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), e a Proposta para Participação em Projeto de Investigação (Anexo E). A fase de recolha de dados decorreu entre fevereiro de 2018 a maio de 2018. A execução da fase de coleta de dados teve uma duração prolongada devido às burocracias inerentes a esta investigação e à demora da receção das autorizações e assinaturas dos Encarregados de Educação.

Um conjunto de procedimentos éticos, com prioridade o consentimento informado, foi requerido durante toda a investigação, junto dos pais e educadores. Mais particularmente, as questões éticas associadas aos grupos vulneráveis, caso das crianças, demandou, além de assinatura de termos e das garantias de anonimato, o cuidado em não tornar exaustivo o estudo junto das crianças; além de zelar pelo contexto de cada participante, de modo a não trazer nenhum constrangimento nem às crianças, nem às suas famílias ou responsáveis (Tristão, 2005).

Considera-se complexa a situação de promover à criança a condição de produtora de dados próprios; e segundo as suas formas de interpretar o mundo, modo de agir nele e de se sentir “diferente” (Soares & Tomás, 2011). Posto isto, outro cuidado ético foi dirigido a refinar os conhecimentos sócio-histórico-cultural dos envolvidos na pesquisa, distinguindo as realidades sociais que viviam, a heterogeneidade das culturas pessoais e das instruções educativas de base. Respeitou-se ainda os hábitos escolares, de maneira que a sala de aula foi usada para aplicar o instrumento de recolha dos dados.

Conforme se observa na figura abaixo (Figura 1), a sala foi organizada oportunamente, numa mesa redonda e 5 cadeiras; equipamentos e estrutura familiar ao quotidiano das crianças.



Figura 1 - Sala arrumada para a aplicação do questionário ASK-R.

Como material complementar e necessário à dinâmica de entrevista, foram providenciadas raquetes de *ping pong*, em cada uma delas, onde foram implantados diferentes *emojis* de “carinhas” (😊, 😐 e 😞). Associaram-se essas “carinhas” às respostas “Sim” (😊); “Não” (😐); e “Talvez” (😞) da escala. As respostas eram imediatamente registradas pela investigadora, no respectivo instrumento de cada criança.

Com base na metodologia utilizada em dois artigos, optou-se por chamar as crianças agrupando-as em grupos de quatro, com vista a reduzir o tempo de aplicação do questionário e também de modo a providenciar um ambiente familiar. Logo após as crianças eram convidadas a escolher uma cadeira para sentar e, após as apresentações entre crianças e investigadora, era iniciado um reconhecimento do instrumento dito escala de *ASK-R*. Na sequência, a criança era orientada a preencher os dados iniciais do questionário: data de aplicação, os códigos da criança e da sua sala de aula, género, data de nascimento, idade e o tipo de NEE presente na sua sala.

Sequencialmente, explicava-se com detalhe as etapas seguintes de aplicação da escala em que, ao fim de cada pergunta, era solicitado às crianças que levantassem as raquetes em simultâneo, tendo sido combinado que deveriam esperar pelo sinal dado pela pesquisadora e.g.: “Já!” ou “Ok!”, ao qual deveriam reagir levantando ao mesmo tempo as suas raquetas com as respostas pretendidas. O propósito da estratégia adotada foi impedir que as crianças influenciassem as respostas umas das outras.

Ainda, no decorrer da aplicação dos questionários às crianças, foram anotados alguns dos comentários feitos pelas mesmas, com o intuito ético de individualizá-las nos seus discursos. Esse material de análise, foi usado exclusivamente dentro e no decorrer das análises com recurso à validação das inferências.

Resultados

Na fase de análise que sucedeu à aplicação dos instrumentos e recolha dos dados, recorreu-se à estatística descritiva e inferencial. Por meio desse tipo de análise estatística, foram codificadas todas as variáveis independentes e dependentes em uma base de dados, e posteriormente foram introduzidas e analisadas através do *Statiscal Package for the Social Sciences* (SPSS), na versão 24.

Na análise descritiva, foram calculadas medidas como: média, mediana, desvio padrão, para as variáveis contínuas e frequências e percentagens para as variáveis descontínuas.

O *score* de atitudes foi analisado em relação às variáveis: idade, género, nível escolar, escola e pais de crianças com NEE. Foram feitos testes estatísticos a fim de verificar se o *score* se diferenciava segundo cada uma destas variáveis analisadas. Os testes aplicados foram não paramétricos (Kruskal-Wallis e Mann-Whitney), após verificar que o *score* não apresentava distribuição normal (Teste de Shapiro-Wilk). O nível de significância estatístico mínimo adotado foi de .05 ($p \leq .05$).

Resultados do ASK – Análise Descritiva

Começamos por analisar as respostas da criança a cada item e seguidamente por domínios dois domínios: afetivos (1,2,3,9,10,15,17) e comportamentais (4,5,6,7,8,11,12,13,14,16,18).

Análise das Respostas das Crianças

Observa-se na Tabela 5, que os itens 11, 14, 16 e 18 obtiveram poucos “Sim”. Destaca-se que, quanto menos respostas SIM, são vistas nestes quatro itens, considera-se positivas as atitudes de inclusão, conforme se pode ver a seguir. Enquanto os demais itens, a resposta SIM é considerada positiva em relação à inclusão.

11. Às vezes chamas “idiota”, “tolo” ou “pateta/estúpido” a outras crianças? As crianças responderam “Sim” 15,7%, “Talvez” 73,3%, e “Não” 11,0%. Tais respostas foram vistas positivamente.
14. Mudavas de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais se sentasse a teu lado? As crianças responderam “Sim” (14,2%), “Talvez” (65,4%), e “Não” (20,5%).

16. *Às vezes és mau/má para as outras crianças?* A esta questão, 11,0% das crianças responderam “Sim”, 76,4% “Talvez”, e 12,6% “Não”, o que pode ser interpretado positivamente.

18. *Às vezes pegas/chateias/provocas algumas crianças com deficiência/dificuldades/necessidades especiais?* As crianças responderam “Sim” (24,4%), “Talvez” (63,8%), e “Não” (11,8%), isso foi visto positivamente.

Os demais itens, conforme apresenta a Tabela 5, tiveram o SIM, como respostas dominantes. O domínio afetivo corresponde aos itens 1 com 48,8% de “Sim”, 2 com 58,3% de “Sim”, o item 3 com 85,8% de “Sim”, o item 9 com 83,5% de respostas positivas, o item 10 com 81,1% de respostas “Sim”, o item 15 com 88,2% de “Sim”, e a questão 17 com 64,5%.

Em relação às respostas positivas – “Sim” – para o domínio comportamental, observou-se, por questão, as seguintes proporções: 4 (80,3%), 5 (84,3%), 6 (85,8%), 7 (89,0%), 8 (90,6%), 11 (15,7%), 12 (87,4%), 13 (88,2%), 14 (14,2%), 16 (11,0%), e o item 18 com 24,4% de respostas “Sim” (ver Tabela 5).

Tabela 5 - Frequências e principais medidas de estatística descritiva.

	Sim	Não	Talvez	M	DP	Min	Máx
Item 1	48,8	26,8	24,4	1,76	0,823	1	3
Item 2	58,3	20,5	21,2	1,63	0,815	1	3
Item 3	85,8	1,6	12,6	1,27	0,672	1	3
Item 4	80,3	5,5	14,2	1,34	0,715	1	3
Item 5	84,3	3,9	11,8	1,28	0,663	1	3
Item 6	85,8	5,5	8,7	1,23	0,593	1	3
Item 7	89,0	2,4	8,6	1,20	0,578	1	3
Item 8	90,6	0,8	8,6 6	1,18	0,569	1	3
Item 9	83,5	5,5	11,0	1,28	0,651	1	3
Item 10	81,1	9,4	9,4	1,28	0,629	1	3
Item 11	15,7	73,3	11,0	1,95	0,517	1	3
Item 12	87,4	3,1	9,5	1,22	0,603	1	3
Item 13	88,2	1,6	10,2	1,22	0,616	1	3

Item 14	14,2	65,4	20,5	2,06	0,588	1	3
Item 15	88,2	0,8	11,0	1,23	0,632	1	3
Item 16	11,0	76,4	12,6	2,02	0,632	1	3
Item 17	64,5	7,9	27,6	1,63	0,889	1	3
Item 18	24,4	63,8	11,8	1,87	0,591	1	3

Considerando o número de participantes $n=127$ crianças, sendo 76 rapazes e 51 raparigas, a Tabela 5 auxilia a conhecer o aspeto mais **comportamental** dessas crianças. No geral estas já falaram ou conheceram crianças com algum tipo de deficiência ou alguma NEE ($n=112$). Quanto à pergunta se já ajudaram alguma dentre essas crianças que conhecem, a grande percentagem, quase 90% ($n=113$) assinalou que “Sim”, já tinham ajudado alguém com algum tipo de deficiência/NEE.

De forma muito subtil, os números assumem tendência para diminuir, no que toca à aceitação, principalmente se se questiona à criança a escolha concreta para ser amigo/a ou ter maior aproximação/trocas mais significativas com outra diferente de si: uma média percentual de 14% das crianças não brincam com outras diferente de si ($n=18$); ou não brincariam com as que possuem uma deficiência, dificuldade ou NEE ($n=12$).

Muito embora os valores macros encontrados induzam a afirmar a presença de atitudes de aceitação positivas das crianças ditas normais relativamente aos colegas com NEE, não se pode deixar de fazer anotações acerca de subtilezas que só os domínios específicos podem auxiliar a ver. O **domínio afetivo** marca mais a dificuldade de aceitação das crianças relativamente à manutenção de crianças com alguma deficiência ou NEE no seu ciclo de relações próximas. Perfazem um total de 31 (24,4%), o número de crianças que não escolheriam ser amigas de outras que não conseguissem falar; e 26 (20,5%) que não seriam amigas de outras crianças com algum tipo de deficiência ou NEE.

Tabela 6 - Resultados percentuais dos itens da escala com os aspetos.

Blocos	Item	Sim		Talvez		Não	
		n	%	n	%	n	%
ASPECTOS COMPORTAMENTAIS	4						
	Feminino	41	80,4	3	5,9	7	13,7
	Masculino	61	80,3	4	5,3	11	14,5
	5						
	Feminino	45	88,2	1	2,0	5	9,8
	Masculino	62	81,6	4	5,3	10	13,2
	6						
	Feminino	45	88,2	1	2,0	5	9,8
	Masculino	64	84,2	6	7,9	6	7,9
	7						
	Feminino	46	90,2	0	0,0	5	9,8
	Masculino	67	88,2	3	3,9	6	7,9
	8						
	Feminino	48	94,1	0	0,0	3	5,9
	Masculino	67	88,2	1	1,3	8	10,5
	11						
	Feminino	8	15,7	39	76,5	4	7,8
	Masculino	12	15,8	54	71,1	10	13,2
	12						
	Feminino	47	92,2	1	2,0	3	5,9
	Masculino	64	84,2	3	3,9	9	11,8
	13						
	Feminino	45	88,2	1	2,0	5	9,8
	Masculino	67	88,2	1	1,3	8	10,5
	14						
	Feminino	5	9,8	38	74,5	8	15,7
	Masculino	5	9,8	38	74,5	8	15,7
	16						
	Feminino	2	3,9	43	84,3	6	11,8
	Masculino	12	15,8	54	71,1	10	13,2
	18						
	Feminino	12	23,5	35	68,6	4	7,8
	Masculino	19	25,0	46	60,5	11	14,5
ASPECTOS AFETIVOS	1						
	Feminino	27	52,9	13	25,5	11	21,6
	Masculino	35	46,1	21	27,6	20	26,3
	2						
	Feminino	31	60,8	12	23,5	8	15,7
	Masculino	43	56,6	14	18,4	19	25,0
	3						
	Feminino	46	90,2	0	0,0	5	9,8
	Masculino	63	82,9	2	2,6	11	14,5
	9						
	Feminino	44	86,3	3	5,9	4	7,8
	Masculino	62	81,6	4	5,3	10	13,2
	10						
	Feminino	39	76,5	7	13,7	5	9,8
	Masculino	64	84,2	5	6,6	7	9,2
	15						
	Feminino	5	9,8	38	74,5	8	15,7
	Masculino	13	17,1	45	59,2	18	23,7
	17						
	Feminino	2	3,9	43	84,3	6	11,8
	Masculino	12	15,8	54	71,1	10	13,2

Nesse campo mais afetivo, o que se verifica é uma certa “diplomacia” das crianças de padrões normais: quando elas, maioritariamente, assinalam “Sim” para perguntas que colocam as suas atitudes/práticas para o plano das possibilidades – “brincaria?”, “falaria?” – inclinando-as mais a responder por uma ética pessoal ou solidária. Entretanto, quando a pergunta insinua um vínculo maior de compromisso ou de (co)responsabilidade, essas crianças tendem a hesitar mais nas suas respostas positivas.

Corroborando assim, as descobertas feitas por Negrões (2017), que realizou um estudo semelhante, onde observou que:

De uma forma geral, constata-se que a maioria das crianças manifesta uma aceitação positiva relativamente aos colegas com deficiência ou NEE, e as atitudes parecem ser inclusivas. Contudo, nos itens que manifestam intenção os resultados são mais positivos do que nos itens que manifestam comportamento, ou seja, denota-se que quando se trata de situações presumíveis (Gostavas, Brincavas...) as respostas afirmativas são mais salientes do que nos itens que pressupõem situações concretas que acontecem na realidade (Brincas, Tens...). (Negrões, 2017, p. 35).

Há ainda uma tendência, por parte do instrumento ASK, em colocar a deficiência em oposição a algum tipo de NEE. Isso pode induzir a crer ou a afirmar existir “preferência”/identificação das crianças normais por uma ou outra classificação de “não normalidade”, i.e, a criança que não anda é preferida em detrimento daquela que não vê. Se considerarmos esse como sendo um viés do instrumento, é possível afirmar acerca das escolhas realizadas pelas crianças que, nos aspetos relacionais, a tendência se repete: 27 (21,2%) crianças não elegeria como amiga uma outra criança que não vê – sendo essa uma decisão muito mais relacionada a um incómodo que a possibilidade traz para dentro das relações quotidianas. Por outro lado, dispor-se, esporadicamente, a brincar e a ajudar outras crianças que não conseguem andar (e.g.: empurrar a cadeira de roda), não parece influenciar essa dimensão relacional da criança.

Por fim, na dimensão **comportamental**, o número de respostas “Sim” ou “Não” dos participantes nesse estudo, não nos permite falar que existe um comportamento positivo para inclusão de crianças com NEE em escolas regulares. De outro ângulo, salienta-se o número de respostas no campo “Talvez” das perguntas: “Costuma ser mau/má para as outras crianças?” (59,8%; n=76); e “Mudava de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência ou dificuldades se sentasse a seu lado” (59,3%; n=97).

Resultados do ASK – Análise Inferencial

O *score* de atitude foi construído através da soma das pontuações das respostas obtida em cada item. Para os itens que o “Sim” remetia a uma resposta positiva, atribuíam-se a pontuação 2, o “Talvez” 1, e o “Não” 0. Caso o “Sim” representasse uma resposta negativa em relação à atitude, recebia a pontuação 0, o “Talvez” 1, e o “Não” 2. Todas as respostas foram somadas, e o resultado obtido correspondia ao *score* de atitude.

O *score* foi cruzado com as variáveis: idade, sexo, nível escolar, escola e pais NEE. Foram feitos testes estatísticos a fim de verificar se o *score* se diferenciava segundo a categoria de cada uma destas variáveis analisadas. Também foram calculadas medidas resumo como: média, mediana e desvio padrão. Foram aplicados os testes Kruskal-Wallis e Mann-Whitney. Após verificar que o *score* não apresentava distribuição normal, realizou-se o teste de Shapiro-Wilk. Os níveis de significância utilizados para todos os testes foi de 0,05.

Após analisar o *score* de atitude, segundo as variáveis: idade, sexo, nível escolar, escola e pais NEE; observou-se que o *score* somente estava associado à variável escola. O *score* da escala diferenciou-se segundo a escola ao nível de 0,05 ($p < 0,001$). Assim podemos concluir, que a Escola A apresentou um *score* mediano (32) maior do que a Escola B (29).

Análise das atitudes face à idade

Conforme podemos observar na Tabela 7, o *score* de atitude não se diferenciou pelos grupos de idade, em nenhum dos domínios observados.

Tabela 7 - Análise do *score* segundo a variável idade

Domínios	Idades	N	M	DP	Md	χ^2	P-valor*
Geral	4	24	30,4	2,43	30,0	5,88	0,1174
	5	36	29,4	3,74	30,0		
	6	49	31,0	4,03	32,0		
	7	18	30,2	3,64	31,5		
Afetivo	4	24	11,3	1,68	11,0	3,23	0,3567
	5	36	11,0	2,13	11,0		
	6	49	11,7	2,28	12,0		
	7	18	11,4	2,35	12,0		
Comportamental	4	24	19,1	1,90	20,0	2,64	0,4499
	5	36	18,5	2,56	19,0		
	6	49	19,3	2,21	20,0		
	7	18	18,8	1,95	19,0		

M: média; DP: desvio padrão; Md: mediana; *Teste de Kruskal-Wallis

Análise das atitudes face ao género

Conforme podemos observar na Tabela 8, o score de atitude não se diferenciou pelo género, nos domínios afetivo e no valor global do ASK, mas diferenciou-se no domínio comportamental, revelando as meninas comportamentos mais positivos face à aceitação de crianças com NEE.

Tabela 8 - Análise do score segundo a variável género.

Domínios	Sexo	N	M	DP	Md	U	P-valor*
Geral	Feminino	51	31,0	3,2	32,0	2278	0,093
	Masculino	76	30,0	3,9	31,0		
Afetivo	Feminino	51	11,5	2,01	12,0	2011	0,7175
	Masculino	76	11,3	2,24	12,0		
Comportamental	Feminino	51	19,6	2,05	20,0	2474,5	0,008
	Masculino	76	18,5	2,25	19,0		

M: média; DP: desvio padrão; Md: mediana; *Teste de Mann-Whitney.

Estes dados parecem estar em consonância com estudo realizado por Favazza e Odom (2016), apenas no domínio comportamental, pois os mesmos autores concluíram que as crianças do género feminino apresentam atitudes de aceitação significativamente maiores do que as do género masculino – resultados que podem refletir viés da variável “cultura”, ou seja, é cultural que as mulheres sejam inclinadas à piedade e ao cuidado. Essa divergência entre estudos é oportuna para que se (re)pense, assim, as influências de variáveis intervenientes em resultados de pesquisa com esta natureza.

Durante a aplicação de questões da escala, foram selecionadas um conjunto de respostas verbalizadas pelas crianças acerca de “ser amigo de uma criança que não consegue falar”, as crianças ditas normais refletiram:

“Como eu seria amiga de uma criança que não fala? Se eu perguntasse o nome dela, ela não iria me responder.... E eu não poderia chamar ela para brincar.” (Menina, 5 anos).

“Se ele não consegue falar comigo, eu não consigo ser amigo dele. Se ele não fala, então ele não pode brincar comigo!” (Menino, 6 anos).

O mesmo “sentimento infantil” parece estar presente diante de outra pergunta constante da escala: “Gostaria de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?”:

“Se ele não ver, ele não vai conseguir brincar. Ele vai cair e ele não me ver pra brincar.” (Menino, 5 anos).

Observa-se que o teor das respostas dadas pelas crianças justapõe preocupações e receios que não seriam naturais em crianças com idades tão baixas. Mais, parece que essas crianças reproduzem, em alguma proporção, a perspectiva de adultos do seu relacionamento formativo ou de convivência. Podendo tais crianças estar a reproduzir exatamente o que escutam; assim como podem estar a replicar práticas segundo exemplos presenciados no quotidiano das famílias. Não é que os adultos estejam a agir mal, na verdade, estes agem para (super)proteger a criança com alguma deficiência. Na perspectiva do adulto, essa criança não é capaz, encontra-se em desvantagem na relação com as outras, necessitando de ser protegida.

Deve preocupar a qualquer sociedade do mundo, o facto de uma criança nos seus 4 ou até 7 anos de idade (período crucial de formação da personalidade) “mudar de lugar se alguma criança com deficiência sentar ao seu lado”. A essa questão da escala de ASK, uma média de 70% das crianças do género masculino responderam “Sim” ou “Talvez”. Os estudos quantitativos não foram desenvolvidos com sensibilidade para considerar a exceção (o cisne negro), criando teses que tendem a generalizar resultados mais comuns. Porém, tratando-se de fenómenos sociais complexos, aquilo que foge à regra pode significar o maior problema para ser pensado e resolvido.

Se tudo isso é verdadeiro, além de adaptar escolas e formar professores na área, as primeiras intervenções com fins de inclusão dão-se precocemente, ocorrendo ainda no âmbito das famílias e dirigidas aos adultos familiares em seus nichos culturais – sendo que antecedem a fase escolar das crianças, além de guardarem especificidades relativas a famílias com ou sem crianças com alguma NEE.

Em favor dessa inferência podem ser apontados vários estudos, cujas conclusões afirmam que, nas escolas regulares, “as habilidades sociais” são um imperativo de sucesso na inclusão de crianças com alguma deficiência (Bennett, 2003; Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012). Nesse domínio, Cia et al. (2006), verificaram a existência de uma relação direta, entre as medidas de envolvimento dos pais, e o inventário de habilidades sociais das crianças (autoafirmação na expressão de sentimento positivo; conversação e desenvoltura social e autoexposição a desconhecidos e situações novas). Os autores defendem que existem “programas planejados” para desenvolverem as habilidades dos pais na perspectiva da maximização desses efeitos positivos sobre os seus filhos aquando a sua socialização com os pares.

Análise das atitudes face ao nível escolar

Conforme podemos observar na Tabela 9, existem diferenças estatisticamente significativas, entre as crianças do pré-escolar e do 1º ciclo, apenas no domínio afetivo, o que parece indicar que as crianças do pré-escolar revelam atitudes mais afetuosas e inclusivas relativamente aos pares com NEE, comparativamente às crianças do 1º ciclo.

Tabela 9 - Análise do score segundo a variável nível escolar.

Domínios	Nível escolar	N	M	DP	Md	U	P-valor*
Geral	PE	73	29,9	3,7	30,0	1632	0,097
	1 C	54	30,9	3,4	32,0		
Afetivo	PE	73	11,1	2,0	11,0	1540	0,033
	1 C	54	11,8	2,1	12,5		
Comportamental	PE	73	18,8	2,4	19,0	1859	0,5821
	1 C	54	19,1	1,9	19,5		

Legenda: M: média; DP: desvio padrão; Md: mediana; *Teste de Mann-Whitney.

Análise das atitudes face ao estabelecimento escolar que as crianças frequentam

Conforme podemos observar na Tabela 10, existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas das crianças, consoante o estabelecimento de ensino que frequentam, nos valores relativos a todos os domínios, foi possível revelar orientações e políticas diferentes relativos à inclusão em ambos os estabelecimentos de ensino.

Tabela 10 - Análise do score segundo a variável escola.

Domínios	Escola	N	M	DP	Md	U	P-valor*
Geral	A	91	31,3	3,0	32,0	2436,5	< 0,001
	B	36	28,0	4,0	29,0		
Afetivo	A	91	11,9	3,0	12,0	2379,5	< 0,001
	B	36	10,1	4,0	10,0		
Comportamental	A	91	19,4	3,0	20,0	2269,5	< 0,001
	B	36	17,9	4,0	18,0		

M: média; DP: desvio padrão; Md: mediana; *Teste de Mann-Whitney.

Análise dos dados resultantes da Entrevista Realizada aos Pais

No âmbito do questionário aplicado a 127 pais das crianças sem NEE, foi indagado se estes costumavam abordar com o seu/sua filho(a) assuntos relacionados com as crianças com NEE, com alguma deficiência ou com quaisquer problemas de

desenvolvimento, ao que 59,1% destes responderam que “Sim” e 40,9%, afirmaram que “Não” (Figura 2). Estes dados apontam para a necessidade de se abordar a temática no contexto familiar.

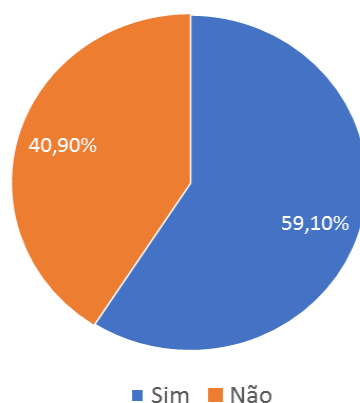


Figura 2 - Dados resultantes da entrevista realizada aos pais.

Entre os pais que abordam o tema da NEE com os seus filhos(as), na Tabela 11 agruparam-se as respostas semelhantes em 6 tipos de respostas, que mostra que 46,7% dos pais o fazem tirando dúvidas sobre as diferenças existentes entre as crianças, ao envolvimento e à inclusão das crianças com NEE. Dentre eles, 25,3% explicam aos seus filhos que as crianças com NEE precisam de cuidados e carinho assim como devem lidar com as situações, enquanto 14,7% afirmam que abordam o tema NEE de forma natural com os seus filhos, incentivando-os.

Tabela 11 - Distribuição dos pais face à forma de abordagem do tema NEE.

Forma de Abordagem ao Tema NEE		nº	%
1.	Conversa e atividades em família	2	2,7
2.	Tiro dúvidas sobre as diferenças	35	46,7
3.	Crianças que precisam de cuidados e carinho e explicou como devem lidar com as situações	19	25,3
4.	Vídeos sobre o tema	3	4,0
5.	Incentivo ao envolvimento e inclusão de crianças com NEE e Naturalmente	11	14,7
6.	Outros	5	6,6
Total		75	100,0

Relativamente ao convívio com crianças com NEE, observamos na Tabela 12 que 63,8% dos pais afirmam que os seus filhos não costumam conviver com estas crianças, a não ser em contexto de escola, enquanto apenas 36,2% o fazem.

Tabela 12 - Distribuição da amostra face ao convívio com crianças com NEE.

Abordagem ao Tema NEE	nº	%
Sim	46	36,2
Não	81	63,8
Total	127	100,0

Dos pais que afirmam que os filhos convivem com crianças com NEE não só em contexto escolar, 27,6% refere que esta convivência se dá em família, 23,4% em parques, 21,3% com amigos, e apenas 6,4% com vizinhos (ver Tabela 13).

Tabela 13 - Distribuição da amostra face à forma de convívio com crianças com NEE.

Forma de Convívio com crianças com NEE	nº	%
Família	13	27,6
Vizinhos	3	6,4
Amigos	10	21,3
Parques	11	23,4
Outros	10	21,3
Total	47	100,0

Na Tabela 13, é possível observar outras formas de convívio que foram identificadas por 21,3% dos pais, a saber: “escola” (70,0%), “férias escolares” (10,0%), “catequese” (10,0%), e “convívio” (10,0%). Nas respostas dos pais sobre o local de convivência entre as crianças, para além da escola, 7 das 10 respostas mencionadas como “Outros”, nas quais as escolas apareceram como resposta, os pais referiram-se à escola de futsal na qual a criança participava externamente.

Tabela 14 - Distribuição da amostra face a outras formas de convívio.

Abordagem ao Tema NEE	nº	%
Escola	7	70,0
Férias Escolares	1	10,0
Catequese	1	10,0
Convívio	1	10,0
Total	10	100,0

As crianças com as quais os pais abordam o assunto de inclusão de NEE, têm respostas mais positivas em relação a atitudes de inclusão, quando comparadas às crianças com as quais os pais não abordam a temática da NEE com os seus filhos. Os temas abordados foram: 1- Conversa e atividades em família; 2- Tira dúvidas sobre as diferenças; 3- Crianças que precisam de cuidados e carinho e explico como devem lidar com as situações; 4- Vídeos sobre o tema; 5- Incentivo ao envolvimento e inclusão de crianças com NEE e Naturalmente; 6- Outros.

Por fim, realizou-se ainda uma análise das atitudes das crianças face à abordagem que fazem do tema NEE com os seus filhos. Conforme podemos observar na Tabela 15, não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças que possam ser associadas ao facto de os pais abordarem ou não a questão das NEE/deficiência com os seus filhos, em nenhum dos domínios e no *score* global.

Tabela 15 - Análise do score segundo a variável pais NEE.

Domínios	Pais /NEE	N	M	DP	Md	U	P-valor*
Geral	Não	52	30,6	3,4	32,0	2073	0,546
	Sim	75	30,2	3,7	31,0		
Afetivo	Não	52	11,8	1,9	12,0	2233	0,1599
	Sim	75	11,1	2,2	11,0		
Comportamental	Não	52	18,8	2,2	19,0	1865,5	0,6768
	Sim	75	19,0	2,2	20,0		

M: média; DP: desvio padrão; Md: mediana; *Teste de Mann-Whitney.

Seguidamente apresenta-se na Tabela 16, a associação entre as respostas das crianças a cada item com a abordagem ou não do tema pelo seu progenitor.

Tabela 16 - Distribuição de frequência das respostas para pais NEE.

		Pais NEE = Sim	
		N	%
ASK_1	Sim	35	46,7
	Não	26	34,7
	Talvez	14	18,7
ASK_2	Sim	41	54,7
	Não	19	25,3
	Talvez	15	20,0
ASK_3	Sim	63	84,0
	Não	2	2,7
	Talvez	10	13,3
ASK_4	Sim	58	77,3
	Não	5	6,7

Atitudes de Crianças de 4 a 7 Anos Face a Inclusão dos Pares com
Necessidades Educativas Especiais

ASK_5	Talvez	12	16,0
	Sim	63	84,0
	Não	4	5,3
ASK_6	Talvez	8	10,7
	Sim	64	85,3
	Não	5	6,7
ASK_7	Talvez	6	8,0
	Sim	70	93,3
	Não	0	0,0
ASK_8	Talvez	5	6,7
	Sim	70	93,3
	Não	1	1,3
ASK_9	Talvez	4	5,3
	Sim	66	88,0
	Não	4	5,3
ASK_10	Talvez	5	6,7
	Sim	60	80,0
	Não	9	12,0
ASK_11	Talvez	6	8,0
	Sim	10	13,3
	Não	59	78,7
ASK_12	Talvez	6	8,0
	Sim	66	88,0
	Não	2	2,7
ASK_13	Talvez	7	9,3
	Sim	66	88,0
	Não	1	1,3
ASK_14	Talvez	8	10,7
	Sim	12	16,0
	Não	49	65,3
ASK_15	Talvez	14	18,7
	Sim	67	89,3
	Não	1	1,3
ASK_16	Talvez	7	9,3
	Sim	8	10,7
	Não	58	77,3
ASK_17	Talvez	9	12,0
	Sim	45	60,0
	Não	7	9,3
ASK_18	Talvez	23	30,7
	Sim	17	22,7
	Não	45	60,0
	Talvez	13	17,3

Comentários das Crianças

No decorrer da aplicação dos questionários às crianças, foram registados alguns comentários feitos pelas mesmas após a emissão das perguntas, esses comentários são apresentados abaixo.

1. Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?

“(...) como eu seria amiga de uma criança que não fala? Se eu perguntasse o nome dela ela não iria me responder, e eu não poderia chamar ela para brincar (...)”. (Menina, 5 anos)

“(...) Se ele não consegue falar comigo eu não consigo ser amigo dele, se ele não fala então ele não pode brincar comigo (...)”. (Menino, 6 anos)

“(...) Se ele não fala, como ele vai dizer o nome dele e como ele vai brincar comigo? (...)”. (Menino, 4 anos)

2. Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?

“(...) se ele não ver ele não vai conseguir brincar, ele vai cair e ele não me ver pra brincar (...)” (Menino, 5 anos)

3. Gostavas de ajudar a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar?

“(...) seria muito giro, empurrar a cadeira de rodas muito rápido pelo pátio da escola (...)” (Menino, 6 anos)

4. Brincas com outras crianças que são diferentes de ti?

“(...) brinco, existem meninas diferentes de mim que tem brincadeiras também diferentes das que eu brinco, as vezes elas não percebem bem como é para brincar e elas brincam diferentes, depois a professora explica mais vezes e depois ela aprende, ela demora a perceber as coisas como eu (...)”. (Menina, 6 anos)

5. Brincavas com uma criança que não consegue andar?

“(...) se ele tiver cadeira de rodas, dar pra brincar empurrando, mas se não tiver não consigo (...)”. (Menino, 5 anos)

6. Brincavas com uma criança com deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

“(...) tem uma criança na minha sala que tem aparelhos nos ouvidos, usa óculos e não percebe as a professora muito bem, ele anda diferente de mim, mas eu brinco com ele quando sento ao lado dele, ou no pátio, mas eu prefiro brincar com minhas amiga que são mais parecidas comigo e gostam das brincadeiras mais giro (...)”. (Menina, 6 anos)

7. Já ajudaste alguém com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

“(...) Quando ele está sozinho eu ajudo, mas ele sempre tem uma professora perto, porque ele não ver bem, não ouve bem e nem percebe bem (...)”. (Menina, 6 anos)

8. Falavas com uma criança que tivesse uma deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

“(...) se ele fosse meu amigo eu falava, mas se não for meu amigo eu não falo(...)”. (Menino, 5 anos)

9. Gostavas de brincar com uma criança com deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

“(...) gostava se ele pudesse me ver e falasse comigo eu brincava (...)”. (Menino, 5 anos)

10. Tens algum amigo/a com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

“(...) tenho sim, não fala como nós, ele anda diferente de nós, usa óculos, tem uma orelha diferente e ainda não percebe as coisas (...)”. (Menina, 5 anos)

11. Às vezes chamas “idiota”, “tolo” ou “pateta/estúpido” a outras crianças?

“(...) quando ele me morde, ou me bate, eu brigo com ele e chamo de idiota (...)”. (Menino, 5 anos)

12. Brincas com alguém que tem deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

“(...) às vezes brinco, mas prefiro brincar com os que correm rápido, para jogar futebol (...)”. (Menino, 6 anos)

13. Alguma vez falaste com uma criança com deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

“(...) Sim na escola quando sento ao lado dele (...)”. (Menino, 5 anos)

14. Mudavas de lugar ou cadeira se uma criança com deficiência/dificuldades/ necessidades especiais se sentasse a teu lado?

“(...) se ele me mordesse eu batesse em mim eu mudo de lugar, mas vezes ele me bate e eu mudo (...)”. (Menino, 5 anos)

15. Gostavas de ser amigo/a de uma criança com deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

“(...) sim se ele quisesse brincar comigo eu seria amigo dele, mas ele não quer (...)”. (Menino, 5 anos)

16. Às vezes és mau/má para as outras crianças?

“(...). Já fui sim, porque ele foi mal comigo primeiro, e depois eu fui mal com ele, ele me mordeu e eu bati nele (...).” (Menino, 5 anos)

17. Gostavas de passar o intervalo ou o recreio com uma criança com deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

“(...) não gosto muito porque ele não corre rápido e cai (...).” (Menino, 6 anos)

18. Às vezes pegas/provocas crianças com deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

“(...). Quando ele me provoca primeiro eu provoço ele também, as vezes ele risca meu desenho, aí eu bato nele (...).” (Menino, 6 anos)

Conclusão

Neste estudo, pela análise descritiva dos resultados da escala ASK, constata-se que, de uma forma geral, a maioria das crianças manifesta uma aceitação positiva relativamente à inclusão dos colegas com deficiência ou NEE. Desta forma, conclui-se que existam atitudes maioritariamente inclusivas das crianças em relação aos seus pares com deficiência ou NEE. Contudo, a aplicação da escala de ASK e o tratamento estatístico, denotam incertezas se estas agiriam de facto assim quanto a situações concretas de alguém com algum tipo de deficiência/necessidade especial. As respostas positivas mais salientes, estiveram relacionadas a “situações presumíveis” (e.g.: “Gostavas”, “Brincavas”).

Na dimensão comportamental, o número de respostas positivas dos entrevistados não nos permite falar que existam comportamentos inclusivos da parte das crianças face aos seus pares com NEE em escolas regulares.

Nota-se que os pais que abordam o assunto em casa e esclarecem as dúvidas das crianças, têm crianças com respostas mais positivas, melhores atitudes em relação à inclusão de pares com NEE. Ou seja, quanto à correlação entre pais que abordam em casa a temática da inclusão com os seus filhos e as respostas dos filhos, verificou-se que os filhos que responderam mais positivamente, com melhores atitudes de inclusão, foram aqueles em que seus pais abordaram o assunto em casa. Do mesmo modo, é possível afirmar que existe uma maior aceitação dos pares com NEE por parte das crianças que tiveram contacto prévio com colegas com NEE.

Na Análise Inferencial da escala ASK, após a análise do *score* de atitude segundo as variáveis: idade, sexo, nível escolar e política de escola, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças em função do género, mas apenas no domínio comportamental, sendo as meninas as que revelavam melhores atitudes; assim como nos caso das crianças mais jovens a frequentarem o pré-escolar, relativamente ao domínio afetivo. Também a frequência de diferentes estabelecimentos de ensino associou-se significativamente às atitudes das crianças face às NEE, sugerindo políticas diferentes em diferentes escolas.

Como limitação do estudo de campo realizado, refere-se as dificuldades relativas ao envolvimento de grupos em situação de vulnerabilidade, nomeadamente, o acesso e os aspetos éticos inerentes ao processo. Por conseguinte, cita-se a limitação sentida em obter respostas rápidas por parte tanto dos pais, como também dos responsáveis pelas escolas, que comprometeram todo o cronograma de atividades de pesquisa.

Fora os aspetos éticos já referidos, a demora na devolução de respostas pode ter estado relacionada à falta de sensibilidade da escola e das famílias, relativamente à necessidade de estudos com a natureza do que foi realizado – o que sugere a necessidade de os investigadores nessa área abrirem espaço no cronograma para atividades que ajudem a criar um ambiente de pesquisa favorável.

Ainda, considera-se complexa a situação de promover à criança a condição de produtora de dados: com as suas formas de interpretar o mundo e agir sobre ele. Portanto, sugere-se que se refinem conhecimentos sócio contextuais e culturais acerca das crianças, antes da sua inclusão em qualquer pesquisa.

Para viabilizar novas e mais efetivas contribuições nesta área, seria igualmente importante que estudos semelhantes fossem subsidiados, de modo a concluir com a produção de livros didáticos que permitam divulgar os resultados junto dos pais, educadores e, da sociedade em geral.

Este estudo analisou as atitudes das crianças sem NEE face à inclusão das crianças com NEE no ensino regular. Com recurso ao instrumento ASK, foram analisadas as respostas dadas pelas crianças, mediante a verificação da existência de diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis: género, idade, escolaridade, estabelecimento de ensino, e abordagem do tema da inclusão por parte dos pais.

Considerando as cinco hipóteses iniciais levantadas, verifica-se que no que respeita à Hipótese 1 “Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face ao género”, o estudo mostrou a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nos itens 2, 4 e 16. Não tendo sido possível comprovar a interferência do género nas atitudes de aceitação perante as crianças com NEE, o que não corrobora o estudo de Favazza e Odom (2016), onde observaram que as crianças do género feminino apresentaram atitudes de aceitação significativamente maiores do que as crianças do sexo masculino.

Já na Hipótese 2 “Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face à idade”, esta investigação apontou para a existência de diferenças estatisticamente significativas nos itens 2, 4 e 16. Por meio da análise da influência da idade nas atitudes das crianças que participaram neste estudo, pode-se concluir que de facto, as comparações dos resultados com recurso à análise estatística revelam a existência de diferenças significativas em três dimensões. As atitudes de aceitação são mais vincadas por parte das crianças de 6 anos, ou seja, são as crianças mais velhas que exibem maior aceitação e atitudes de inclusão pela diferença. Estes resultados são corroborados por Diamond, Furgy e Blass (2010), que também concluíram que a idade tem interferência na visão e nas atitudes perante crianças com NEE.

No que concerne à Hipótese 3 “Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face à escolaridade”, os resultados desta pesquisa revelam diferenças estatisticamente significativas nos itens 2, 4 e 6. A análise da influência do nível escolar, pré-escolar e 1º ciclo mostrou que são as crianças mais velhas, que fazem parte do 1º ano do 1º ciclo que exibem maior aceitação e atitudes de inclusão pela diferença, indo ao encontro dos resultados da Hipótese 2.

Na Hipótese 4 “Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face ao estabelecimento de ensino,” confirma-se esta hipótese nos itens 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15 e 16. Já que, as crianças da escola A tiveram mais respostas positivas em relação às atitudes do ASK, comparativamente às crianças da escola B. O conceito de instituições inclusivas veio reforçar o direito de todos os alunos terem acesso ao mesmo tipo de ensino, e baseia-se no princípio de que os objetivos educacionais e plano de estudo são os mesmos para todos,

independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir (Louro, 2001).

Por fim, na Hipótese 5 “Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face aos pais que abordam o assunto”, observa-se que os pais que abordam o assunto em casa e esclarecem as dúvidas das crianças, têm crianças com respostas mais positivas, melhores atitudes em relação à inclusão de pares com NEE. Ou seja, quanto à correlação entre pais que abordam em casa a temática da inclusão com os seus filhos e as respostas dos filhos, verificou-se que os filhos que responderam mais positivamente, com melhores atitudes de inclusão, foram aqueles em que seus pais abordaram o assunto em casa.

Segundo Martins (2000), a Inclusão, é uma questão de igualdade de oportunidades, no meio menos restrito possível. Todas as crianças têm direito de participar, como membros efetivos, em todas as experiências educativas. Louro (2001) reforça que as crianças com NEE devem frequentar a sala de aula, adequada ao seu nível etário, usufruindo de apoios adequados e de qualidade. Desta forma, nas instituições inclusivas todos os alunos deverão aprender juntos, sendo para isso fundamental desenvolver processos de adaptação mediante os vários estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos; criar e implementar currículos adequados à população escolar, organizar a escola de modo a responder às necessidades de todos os alunos, desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola está inserida, e utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes. Segundo Rodrigues (2005), as instituições inclusivas são, então, organizações diferentes para a resolução de problemas com uma missão comum, que enfatiza a aprendizagem para todos os alunos. O conceito de inclusão, para além de integração física, pressupõe a participação através de uma verdadeira igualdade de oportunidades, para que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. Significa, também, ser um membro pleno de uma turma da mesma idade na escola da sua localidade, ter as mesmas aulas que os outros alunos, e ser considerado um membro válido e necessário da comunidade escolar em todos os aspetos (Rodrigues, 2005).

Recomendações e Limitações

Na realização do estudo, surgiram muitas limitações, tais como: a grande demora da resposta aos pedidos de autorização para a recolha de dados, tanto por

parte da escola, como dos pais. Inicialmente, foram contactadas 24 escolas de Lisboa, 12 escolas particulares e 12 escolas públicas, tendo no final sido possível fazer o estudo somente em duas escolas particulares. No que respeita à demora, e pouco retorno dos pais, foram entregues 300 termos de consentimentos, dos quais apenas 127 foram respondidos. Outra limitação do estudo foi a idade das crianças, de 4 a 7 anos, já que as crianças com idades de 4 e 5, tinham mais dificuldade em manterem-se concentradas, e não eram capazes de estar focadas nas perguntas como as restantes crianças. Outro aspeto a ter em conta, prende-se com a semelhança entre as 18 perguntas do questionário, e ainda a extensão do mesmo tendo em conta a idade das crianças.

No futuro, recomenda-se o reforço na ideia da necessidade de educar para a diferença desde cedo, na família e na escola, nos meios de comunicação e através de palestras. Existe também a necessidade de mais estudos acerca deste assunto, e futuras pesquisas de outras características de pais, educadores e estruturas físicas das escolas. Também, como apontado acima, sugere-se a criação de versões mais reduzidas de questionários, assim como a realização de trabalhos preventivos em escolas e nas famílias, para facilitar a integração das crianças com NEE, mas também na sensibilização de todas as que as rodeiam para saberem lidar com estas crianças e serem facilitadores da integração das turmas inclusivas, criando assim laços entre a família e a escola. É de grande necessidade a continuação de várias investigações nesta área e a sensibilização das crianças, educadores e familiares, para a inclusão e integração das crianças com NEE e o importante papel do Psicomotricista na promoção dessas atividades para inclusão.

Após a apresentação das conclusões deste estudo, nota-se as limitações e as recomendações necessárias para educar crianças desde pré-escolar, em relação as diferenças, no ambiente escolar e familiar, para facilitar a integração, a socialização e inclusão das crianças com NEE. O tema da inclusão é complexo, recomenda-se a realização de novas investigações na área, não somente para a verificação de dados e medidas, mas também com iniciativas de sensibilização das crianças, familiares e sociedade mostrando a necessidade de incluir e integrar as crianças com NEE ou algum tipo de dificuldade. Para viabilizar novos estudos nesta área, seria importante uma maior agilidade nas respostas das escolas com ampliação da autorização dos diretores, maior rapidez no retorno dos termos de consentimento das crianças por parte dos pais para a recolha dos dados, reduzindo assim atrasos e impedimento de participação dos alunos.

Diante disto, recomenda-se a criação de um panfleto informativo que aborde a temática das Necessidade Educativas Especiais para serem entregues aos pais das crianças, bem como a promoção de palestras que envolvam crianças e pais, de forma lúdica, visando esclarecimentos e sensibilização da família sobre o tema.

Referências

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124. doi: /10.1007/s10833-005-1298-4.
- Almeida, I. (2015). *Participação de Alunos com NEE nas Atividades Coletivas da Escola de Ensino Regular* (Tese de Mestrado em Psicologia da Educação). ISPA/Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/3972>.
- Almeida, L. & Freire, T. (2010). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almqvist, L., Uys, C., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: a matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, 8-13.
- Amaral, J. (2009). *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: estudo exploratório das atitudes dos alunos do 9º ano de escolaridade* (Tese de Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física/Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/12004>.
- Beck, A.R., Fritz, H., Keller, A., & Dennis, M. (2000). Attitudes of school-aged children towards their peers who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 16(1), 13-26. doi: 10.1080/07434610012331278874.
- Bennett, K.S. (2003). *Factors associated with the social skills of children with physical disabilities included in mainstream schools* (Tese de Doutoramento). Curtin University of Technology.
- Bossaert, G., & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster attitudes towards children with handicaps scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1336-1345. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.007.
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Costa, A.M.B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (ed.) *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.M. (1996). A Escola Inclusiva: do conceito à prática. *Revista Inovação*, 9, 151-163.
- Criss, M.M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K. A., & Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220–1237. doi: 10.1111/1467-8624.00468.
- Decreto-Lei nº 54/2018. Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, 1ª série - Nº 129 – 6 de julho de 2018, 2919 – 2928.
- Dias, P., Sousa, J., Gonçalves, M., Flores, P., & Pérez, J. D. (2016). Atitudes dos pares sobre a inclusão: contributos da adaptação de um instrumento. *Psicologia*, 30(2), 95-106. doi: 10.17575/rpsicol.v30i2.1099.
- Donohue, D., & Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South África. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-14. doi: 10.15700/201412071114.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485–502. doi: 10.1007/s10882-007-9065-5.
- Faciola, R.A, Pontes, F.A.R., & Silva, S.S.C. (2012). Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 76-92.
- Favazza, P., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. doi: 10.1177/001440290006600404.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1999). *Acceptance Scale for Kindergarten-Revised (ASK-R)*. Roots & Wings.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418. doi: 10.1177/001440299706300308.
- Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1996). Use the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten- age children. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 232-249. doi: 10.1177/105381519602000307.
- Fisher, M., & Meyer, L.H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174. doi: 10.2511/rpsd.27.3.165.

- Frea, W., Craig-Unkefer, L., Odom, S.L., & Johnson, D. (1999). Differential effects of structured social integration and group friendship activities for promoting social interaction with peers. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 230-242. doi: 10.1177/105381519902200306.
- Frederickson, N. (2010). The Gulliford Lecture: Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12. doi: 10.1111/j.1467-8578.2009.00452.x.
- Frostad, P., & Pijl, S.J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. doi: 10.1080/08856250601082224.
- Furman, W., & Gavin, L. A. (1989). Peers' influence on adjustment and development: A view from the intervention literature. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development* (pp. 319-340). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541. doi: 10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x.
- Godinho, J. (2009). *Estudo exploratório das atitudes dos alunos do 8º ano face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física* (Tese de Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física/Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/12005>.
- Graça, V. (2011). *Contributos para o estudo do envolvimento e da participação de crianças com necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos*. (Tese Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/114591>.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the Salamanca process. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746-761. doi: 10.1080/13603116.2013.826289.
- Krajewski, J.J. & Hyde, S.H. (2000). Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: has inclusion made a difference? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3): 284-293.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in united kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99. doi: 10.1080/10349120500086298.
- Lewis, A. (1995). Primary school children's understanding of severe learning difficulties. *Educational Psychology*, 13(2), 133-145. doi: 10.1080/0144341930130204.
- Lima, M. (2001). *Atitudes de crianças face à inclusão escolar do deficiente auditivo: influência do contacto escolar* (Tese de Licenciatura em Psicologia Educacional). Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10316/35797>.

MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56, 529-546. doi: 10.1111/dmcn.12326.

Martins, C. (2012). *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/2562>.

Matos, I. (2000). *Atitudes de crianças face ao Síndrome de Down* (Tese Licenciatura em Psicologia Educacional). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Mendes, C. (2009). *Inclusão escolar de crianças com Trissomia 21: atitudes de alunos* (Tese de Mestrado em Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Universidade do Algarve.. <http://hdl.handle.net/10400.1/535>.

Morgado, J., Castro Silva, & J. Pereira, R. (2008). Atitudes de alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade face à integração escolar de alunos com Trissomia 21. *Revista Europeia de Inserção Social*, 2(1), 45-63. <http://hdl.handle.net/10400.12/1822>.

Morgado, J., & Félix, S. (1998). Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental. *Inovação*, 11(2), 107-115.

Negrões, R. D. R. P. (2017). *Atitudes de crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar* (Tese de Mestrado não publicada em Educação Especial). Instituto de Educação/Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/51128>.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Nobre, M. (2013). *Atitudes os alunos face à inclusão de pares com deficiência nas aulas de educação física: estudo exploratório em alunos dos 14 aos 16 anos* (Dissertação de Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física/Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/12024>.

Odom, S.L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., & Sandall, S. (1997). Social relationships of children with and without disabilities in inclusive settings. In *Biennial Conference of the Society for Research in Child Development, Washington, DC*.

Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., LI, S., Sandall, S., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. ODOM (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp.57-72). Porto: Porto Editora

Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., & Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Research Gate*, 23(3), 65-75. doi: 10.5463/dcid.v23i3.136.

Omote, S. (2006). Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, 24(3), 251- 272. doi: 10.5007/%25x .

Pereira, B. M. D.. (2011). *A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar* (Tese de Mestrado em Educação da Escola Superior de Educação). Es-

cola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10400.26/12894>.

Pires, P. R. I. (2013). *Educação física inclusiva no contexto escolar: as atitudes dos alunos sem condição de deficiência*. (Tese de Mestrado em Atividade Física na especialidade de Desporto Adaptado). Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2117>.

Pisani, E. M., Pereira, S., & Rizzon, L.A. (1992). *Temas de Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.

Ribeiro, I. M. D. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa – Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE* (Tese de Mestrado em Educação Especial). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. <http://hdl.handle.net/11328/33>.

Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Efeitos de um programa de conscientização sobre atitudes de estudantes sem deficiência intelectual em relação a pessoas com deficiência intelectual. *Jornal de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento*, 32 (1), 19-27.

Rodrigues, S. R. S. (2017). *Inclusão no pré-escolar no concelho de Barcelos: atitudes e comportamentos dos pares sem necessidades educativas especiais* (Tese de Mestrado não publicada em Educação Especial). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/51126>.

Rodrigues, A. (1972). *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2017). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1).

Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W., & King, S.M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Paediatric Psychology*, 11(4), 517–530. doi: 10.1093/jpepsy/11.4.517.

Ruela, A. (2001). *O aluno surdo na escola regular: a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rysin, M., Gravely, A. & Roseth, C. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12. doi: 10.1007/s10964-007-9257-4.

Sale, P. E. & Carey, D. M. (1995). The sociometric status with disabilities in a fullinclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19. doi: 10.1177/001440299506200102.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação - acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 63-83.

Santos, M. T. P. (2006). *Olhares sobre a diferença: representações de crianças e jovens* (Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada /Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/37>.

Schmidt, M. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Prosinae*, 51(2), 16-30.

Serra, I. (2008). *Atitudes dos alunos ouvintes face à integração de alunos deficientes auditivos: influência do contacto* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação). ISPA – Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/3999>.

Sirlopuand, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., & De Tezanos Pinto, P. (2008). Promoting Positive Attitudes Toward People With Down Syndrome: The Benefit of School Inclusion Programs 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710-2736. doi: 10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x.

Soares, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Comunicação apresentada in 10 th Conference of the European Sociological Association.

Steinemann, C.F. (1994). The vocational integration of the handicapped. In: C.F., Steinemann (Ed.). *Job possibilities and quality of life for handicapped people in Europe* (pp.6 – 13). Karlsruhe: EASE.

Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona: Toray.

Tristão, F. C. D. (2006.). A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. *Infância Plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 39-56.

Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.




Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x.

Von Tetzchner, S., Brekke, K.M., Sjøthun, B. e Grindheim, E. (2005). Construindo comunidades pré-escolares de alunos que permitem o desenvolvimento de idiomas alternativos. *Comunicação Aumentativa e Alternativa*, 21(2), 82-100.




Anexos

Anexo A – Acceptance Scale for Kindenrgaten (ASK-R)




1. Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue falar?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




2. Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




3. Gostavas de ajudar a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




4. Brincas com outras crianças que são diferentes de ti?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




5. Brincavas com uma criança que não consegue andar?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




6. Brincavas com uma criança com deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

7. Já ajudaste alguém com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?




		
SIM	NÃO	TALVEZ

8. Falavas com uma criança que tivesse algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?




		
SIM	NÃO	TALVEZ

* Por Sara Raquel Silva Rodrigues e Ana Paula da Silva Pereira, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2016-2017.




9. Gostavas de brincar com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




10. Tens algum amigo/a com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




11. Às vezes chamas “idiota”, “tolo” ou “pateta/estúpido” a outras crianças?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




12. Brincas com algum colega que tem algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




13. Alguma vez falaste com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

14. Mudavas de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais se sentasse a teu lado?




		
SIM	NÃO	TALVEZ

15. Gostavas de ser amigo/a de uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?



		
SIM	NÃO	TALVEZ

* Por Sara Raquel Silva Rodrigues e Ana Paula da Silva Pereira, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2016-2017.




16. Às vezes és mau/má para as outras crianças?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

17. Gostavas de passar o intervalo ou o recreio com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

18. Às vezes pegas/chateias/provocas algumas crianças com deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

Data da aplicação: _____

Código da Criança: _____

Código da sala da Criança: _____

Código do agrupamento: _____

Género: _____


Idade: _____

Na sala existem crianças com NEE? _____ se sim, de que tipo?


Obrigada!

* Por Sara Raquel Silva Rodrigues e Ana Paula da Silva Pereira, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2016-2017.

Anexo B – Questionário aos Pais

<u>Questionário aos Pais:</u>		
1. Costuma abordar com seu(a) filho(a) assuntos relacionados com crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) / com deficiências / com problemas de desenvolvimento?		
<input type="checkbox"/> NÃO		
<input type="checkbox"/> SIM: Como costuma fazer a abordagem desse assunto?		
<hr/>		
2. Seu(a) filho(a) convive com crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) / com deficiências / com problemas de desenvolvimento, em outros contextos para além da escola?		
<input type="checkbox"/> NÃO		
<input type="checkbox"/> SIM: Onde: <input type="checkbox"/> Família; <input type="checkbox"/> Vizinhos; <input type="checkbox"/> Amigos;		
<input type="checkbox"/> Parques; <input type="checkbox"/> Outros: _____		

Anexo C – Questionário aos Educadores

<u>Questionário aos Educadores:</u>	
Idade: _____	
Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	
Sala: _____	
Formação de base:	
<input type="checkbox"/> Licenciatura: _____	
<input type="checkbox"/> Curso de especialização: _____	
<input type="checkbox"/> Pós-graduação: _____	
<input type="checkbox"/> Mestrado: _____	
<input type="checkbox"/> Doutorado: _____	
Quantos anos de serviço como educadora? _____	
Há quantos anos trabalha com crianças NEE? _____	

Anexo D – Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação



CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Venho por intermédio deste solicitar a autorização para participação da criançado Pré-escolar ou do 1º ano do 1º ciclo da Escola, no Projeto Atitudes Face a Inclusão em Crianças, do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa, Orientada pela Doutora Teresa Brandão, para qual solicito consentimento para a aplicação de um questionário em formato lúdico.

Após a autorização por parte do pai/mãe ou responsável nesse documento o pesquisador irá colocar algumas questões a criança de forma lúdica e individual ou em grupo, e a criança irá responder as questões indicando as três possibilidades, Sim, Não e Talvez 😊 😐 😞.

(exemplo: Brincarias com uma criança que não conseguisse andar?)

O estudo não envolve riscos para a saúde da criança em questão, sendo de participação totalmente voluntária e com possibilidade de desistência. É assegurado inteiramente a supervisão, segurança e conforto máximo de cada aluno. Posto isto, gostaria de saber se há possibilidade de aplicar o Instrumento aos alunos.

Com melhores cumprimentos,

Marcelle Sabino Façanha Carneiro/investigadora, Telemóvel: XXXXXXXX,
marcellesfb@iq.com.br Assinatura:.....

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:Data: /..... /.....

Anexo E – Proposta para Participação em Projeto de Investigação

Proposta para Participação em Projeto de Investigação

Universidade de Lisboa - FMH - Mestrado em Reabilitação Psicomotora

Excelentíssimo(a) Senhor(a) Diretor(a),

Caso a vossa escola inclua crianças de 5 anos com NEE, no jardim de infância, venho por este meio, solicitar a participação no *Projeto Atitudes Face a Inclusão em Crianças do Jardim de Infância*, enquadrado no âmbito do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa, orientada pela Doutora Maria Teresa Brandão.

O objetivo fundamental do projeto consiste em identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com idade de 5 anos, em relação à aceitação dos seus pares, com NEE, incluídos na rede pública ou privada do pré-escolar do Distrito de Lisboa. O instrumento para recolha dos dados será a *Escala de Atitudes acerca da Inclusão no pré-escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais*, desenvolvida por de Lavazza e Odom, em 1994 e revista em 2014. A escala "Acceptance Scale for Kindergarten" – ASK-R., a qual é constituída por 18 itens, os quais serão respondidos através de uma escala de três níveis de resposta (sim, não e talvez) concretizada através de um modelo de três imagens, adequado a crianças da referida faixa etária: 😊 😐 😞.

Todos estes itens refletem atitudes ou comportamentos de aceitação/não aceitação das crianças sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) em relação às crianças com NEE. De entre vários tipos de variáveis a estudar, salientamos: tipo de NEE, idade e género da criança com desenvolvimento típico, tempo de serviço, tipo de formação e anos de experiência na inclusão de crianças com NEE, relativamente à Educadora titular do grupo. Após a autorização por parte do pai/mãe ou responsável, através do termo de consentimento em anexo, o investigador irá aplicar o questionário em formato lúdico individualmente ou em grupo, em espaço cedido para tal.

O estudo não envolve riscos para a saúde da criança em questão, sendo de participação totalmente voluntária e com possibilidade de desistência. É assegurada inteiramente a supervisão e conforto de cada aluno.

Caso a escola adira a este projeto (de âmbito nacional) gostaríamos de questionar sobre a possibilidade de aplicação do referido instrumento para recolha dos dados. Os resultados da investigação serão disponibilizados às escolas participantes.

Lisboa 15 de Dezembro de 2017

Investigadora Marcelle Carneiro

Orientadora Doutora Maria Teresa Brandão